

Zeichen, Text, Sinn

Zur Semiotik des literarischen Verstehens

Mit Beiträgen von

Wilhelm Köller, Peter Rusterholz,
Kaspar H. Spinner

Herausgegeben von

Kaspar H. Spinner



VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Zeichen, Text, Sinn: zur Semiotik d. literar. Verstehens / mit Beitr.
von Wilhelm Köller . . . Hrsg. von Kaspar H. Spinner. – 1. Aufl. –
Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1977.
(Kleine Vandenhoeck-Reihe ; 1436)*

ISBN 3-525-33412-5

NE: Köller, Wilhelm [Mitarb.]; Spinner, Kaspar H. [Hrsg.]

Kleine Vandenhoeck-Reihe 1436

Umschlag: Hans-Dieter Ullrich. – © Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
1977. – Alle Rechte vorbehalten. – Ohne ausdrückliche Genehmigung des
Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf photo- oder
akustomechanischem Wege zu vervielfältigen.

Gesamtherstellung: Verlagsdruckerei E. Rieder, Schrobenehausen

KASPAR H. SPINNER

SEMIOTISCHE GRUNDLEGUNG DES LITERATURUNTERRICHTS

Vorbemerkung

Nachdem über mehrere Jahre hin soziologische Fragestellungen in der Literaturdidaktik vorgeherrscht haben, wird heute der Deutschlehrer bei der Lektüre entsprechender Veröffentlichungen immer stärker mit kommunikationstheoretischen und semiotischen Modellvorstellungen konfrontiert. Verwirrend ist die neue Terminologie: von „Polyinterpretabilität“, „Multivalenz“, „Ambiguität“, „Poetizität“, „Ästhetizität“, „Konnotation“, „Code“ usw. ist die Rede. Der Unterrichtende sieht sich einmal mehr von einem ‚Fachchinesisch‘ überfordert, und vor lauter Zeichen- und Kommunikationstheorie versagt die Verständigung zwischen Wissenschaft und Schule. Mit den folgenden Ausführungen soll nicht das Spiel mit modischer Begrifflichkeit weitergetrieben, sondern in praxisnaher Weise gezeigt werden, wie das neuere semiotische Denken Grundprobleme des Literaturunterrichts zu erhellen vermag. Semiotik wird dabei nicht als eine Methode der Textinterpretation betrachtet, sondern als Grundlagenwissenschaft, die Aufschlüsse über das Phänomen der Sinnvermittlung geben kann. Postuliert wird hier nicht ein Erlernen des zeichentheoretischen Instrumentariums durch die Schüler, wohl aber, daß der Unterrichtende sein Tun auf die Grundprobleme von Sinnvermittlung hin reflektiert. Eine direkte Umsetzung wissenschaftlicher Verfahrensweisen in unterrichtliche Arbeitsmethoden entspringt einer kurzschlüssigen Auffassung des Verhältnisses von Wissenschaft und Schule; in den letzten Jahren ist in dieser Hinsicht viel Unfug getrieben worden – man denke nur an die nachgerade chaotischen Verhältnisse, die die Linguistik im Grammatikunterricht hervorgerufen hat. Neuere Veröffentlichungen lassen befürchten, daß ähnliches auch durch die Semiotik geschehen wird. Mit den folgenden Ausführungen soll nicht der Schulunterricht durch

eine neue modische Methode bereichert werden, sondern – mit Bezug auf die beiden anderen Beiträge in diesem Band – der schulische Umgang mit Literatur semiotisch begründet und im Hinblick auf Handlungsperspektiven des Lehrers befragt werden. Ausgeklammert werden die anders gelagerten speziellen Probleme, die sich beim Umgang mit Sachtexten und mit Unterhaltungsliteratur ergeben.¹

I. Von der Schulmeisterlichkeit im Literaturunterricht

Die Hauptfrage, die gewöhnlich die Arbeit im Literaturunterricht bestimmt, ist die nach der *Bedeutung* des zu besprechenden Textes. Textinterpretationen nehmen auch den weitaus größten Raum unter den Hilfsmitteln für Deutschlehrer ein: die verschiedenen Bände von Benno von Wiese, die *Interpretationen* 1 bis 4 im Fischer-Taschenbuch, die von Hirschenauer und Weber herausgegebenen *Interpretationen zum Deutschunterricht*,² *Lehrpraktische Analysen* oder gar *Königs Erläuterungen zu den Klassikern* sind die Quellen, aus denen Deutschlehrer immer wieder ihr Wissen um Sinn und Bedeutung von Texten schöpfen. Ganz Geflissene fragen bei zeitgenössischer Literatur auch beim Autor an, welche Deutung denn die richtige sei („...Sie als den einzig Kompetenten zu befragen“,² wie es dann etwa heißt). Und die Schüler lernen, daß in den Texten etwas verschlüsselt ist, was es im Literaturunterricht herauszufinden gilt. Was den Schülern aber vorenthalten wird, ist die Tatsache, daß Texte selbst von den fachlich Zuständigen ganz verschieden gedeutet werden. Sehr hübsch veranschaulicht dies ein Experiment, das Hillmann³ veranstaltet hat: er legte Versuchspersonen den Brecht-Text *Das Wiedersehen* ohne Autornennung vor und bat um eine Äußerung. Der Text lautet:

„Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: ‚Sie haben sich gar nicht verändert.‘ ‚Oh!‘ sagte Herr K. und erleichte.“

Germanistisch Geschulte, nämlich Studenten, brachten z. B. folgende Deutungen:

„Der Mann gebraucht eine floskelhafte Redewendung, will eigentlich nichts weiter sagen. Herr K. nimmt aber das Gesagte ernst, hält es für

eine Anklage einer anonymen Instanz; er erschrickt, weil er sich vor dieser Anklage schuldig fühlt.“

„Der Mann hat sich vor Jahren von Herrn K. ein Bild gemacht. Jetzt überprüft er dieses Bild nicht neu, sondern hält es für selbstverständlich, daß Herr K. ihm entspricht. Der Mann zwingt Herrn K. in eine Rolle, darüber erschrickt Herr K.“

Was ist hier geschehen? Verstanden wurde der Text, indem die Studenten ein bekanntes Interpretationsraster – einmal ‚Kafka‘, einmal ‚M. Frisch‘ – zu Hilfe nahmen. Ein Lehrer, der den Text in der Schule behandelt, ist natürlich über Brecht informiert und gelangt über dieses Hintergrundwissen zu seiner Deutung; von den Schülern aber erwartet er gewöhnlich, daß sie das, was er als Fachmann nur mit Hilfe von Zusatzkenntnissen für die richtige Deutung halten kann, aus dem Text selbst entwickeln. Und wie es mit den fachmännischen Interpretationen bestellt ist, soll anhand von Äußerungen zur folgenden, einfach erscheinenden Geschichte von J.P. Hebel gezeigt werden:

Ist der Mensch ein wunderliches Geschöpf

Einem König von Frankreich wurde durch seinen Kammerdiener der Name eines Mannes genannt, der das 75. Jahr zurückgelegt habe und noch nie aus Paris herausgekommen sei. Er wisse noch auf diese Stunde nichts anders als vom Hörensagen, was eine Landstraße sei oder ein Ackerfeld oder der Frühling. Man könnte ihm weismachen, die Welt sei schon vor zwanzig Jahren untergegangen. Er müsse es glauben. – Der König fragte, ob denn der Mann kränklich oder gebrechlich sei. „Nein“, sagte der Kammerdiener, „er ist so gesund wie der Fisch im Wasser.“ Oder ob er trübsinnig sei. „Nein, es ist ihm so wohl wie dem Vogel im Hanfsamen.“ Oder ob er durch seiner Hände Arbeit eine zahlreiche Familie zu ernähren habe. „Nein, er ist ein wohlhabender Mann. Er mag eben nicht. Es nimmt ihn nicht wunder.“ Des verwunderte sich der König und wünschte diesen Menschen zu sehen. Der Wunsch eines Königs von Frankreich ist bald erfüllt, zwar auch nicht jeder, aber dieser, und der König redete mit dem Menschen von allerlei, ob er schon lange gesund und wohlauf sei. „Ja, Sire“, erwiderte er, „allbereits 75 Jahre.“ Ob er in Paris geboren sei. „Ja, Sire! Es müsse kurios zugegangen sein, wie ich anders hineingekommen wäre, denn ich bin noch nie draußen gewesen.“ – „Das soll mich doch wundernehmen“, erwiderte der König. „Denn eben deswegen hab’ ich Euch rufen lassen. Ich höre, daß Ihr allerlei verdächtige Gänge macht, bald zu diesem Tor hinaus, bald zu jenem. Wißt Ihr, daß man schon

lange auf Euch Achtung gibt?“ Der Mann war über diesen Vorwurf ganz erstaunt und wollte sich entschuldigen. Das müsse ein anderer sein, der seinen Namen führe, oder so. Aber der König fiel ihm in die Rede: „Kein Wort mehr. Ich hoffe, Ihr werdet in Zukunft nicht mehr aus der Stadt gehen ohne meine ausdrückliche Erlaubnis.“ – Ein rechter Pariser, wenn ihm der König etwas befiehlt, denkt nicht lange, ob es notwendig sei und ob es nicht auch anders ebenso gut sein könnte, sondern er tut's. Der Unsrige war ein rechter, obgleich als auf seinem Heimweg die Postkutsche vor ihm vorbeifuhr, dachte er: O ihr Glücklichen da drinnen, daß ihr aus Paris hinaus dürft! Als er nach Hause kam, las er die Zeitung wie alle Tage. Aber diesmal fand er nicht viel drin. Er schaute zum Fenster hinaus, das war auf einmal so langweilig. Er las in einem Buch, das war auf einmal so einfältig. Er ging spazieren, er ging in die Komödie, in das Wirtshaus, das war so alltäglich. So das erste Vierteljahr lang, so das zweite, und mehr als einmal im Gasthaus sagte er zu seinen Nachbarn: „Freunde, es ist ein hartes Wort, fünfundsiebzig Jahre kontinuierlich in Paris gelebt zu haben und jetzt erst nicht hinaus zu dürfen.“ Endlich im dritten Vierteljahr konnte er's nimmer aushalten, sondern meldete sich einen Tag um den andern wegen der Erlaubnis, das Wetter sei so hübsch, oder es sei heut' ein schöner Regentag. Er wolle sich gern auf seine Kosten von einem vertrauten Mann begleiten lassen, wenn's sein müsse, auch von zweien. Aber vergebens. Nach Ablauf aber eines schmerzlich durchlebten Jahrs, gerade am nämlichen Tag, als er abends nach Hause kam, fragt er mit bösem Gesicht die Frau: „Was ist das für ein neues Kaleschlein im Hof? Wer will mich zum besten haben?“ – „Herzensschatz“, antwortete die Frau, „ich habe dich überall suchen lassen. Der König schenkt dir das Kaleschelein und die Erlaubnis, darin spazieren zu fahren, wohin du willst.“ – „*Ma foi!*“ erwiderte der Mann mit besänftigter Miene, „der König ist gerecht.“ – „Aber nicht wahr“, fuhr die Gattin fort, „morgen fahren wir spazieren aufs Land?“ – „Ei nun“, erwiderte der Mann kalt und ruhig, „wir wollen sehn. Wenn's auch morgen nicht ist, so kann's ein andermal sein, und am Ende, was tun wir draußen? Paris ist doch am schönsten inwendig.“

Der bekannte Deutschdidaktiker Hermann Helmers deutet die Hauptfigur als einen Menschen, der sich „manipulieren“ läßt, seine Haltung sei die der „Interesselosigkeit“ und „Gleichgültigkeit“; mit der Geschichte fordere Hebel die Leser auf, „nichts kritiklos und unreflektiert hinzunehmen“.⁴ Ganz im Gegensatz zu dieser Interpretation sieht Lothar Wittmann in seinen im Diesterweg-Verlag erschienenen Hebel-Deutungen in der Geschichte eine „Parabel von der menschlichen Freiheit“; denn durch einen „Akt der Bewußtwerdung“

vollziehe die Hauptfigur einen „Akt geistiger Befreiung“. Der Schluß der Geschichte zeige: „solange ‚inwendig‘ Freiheit ist, bleibt das ‚draußen‘ unerheblich“.⁵ Angesichts solcher Meinungsverschiedenheiten mutet es befremdlich an, mit welcher Unbekümmertheit Literaturwissenschaftler, Fachdidaktiker und Lehrer bestimmte Deutungen als die richtigen ausgeben. Die Schüler verspüren sehr wohl ein Unbehagen: ihnen bleibt unklar, wie der Text zu seinen Bedeutungen kommt. Daß Literaturunterricht überhaupt funktioniert, liegt meist am Geschick der Schüler herauszufinden, wie der Lehrer Texte interpretiert haben will; sie lernen nicht die Literatur, sondern den Lehrer verstehen; dieser findet – Pygmalion im Unterricht – denn auch die Bedeutungen, die er den Texten unterlegt, in den Schüleräußerungen wieder.

Die Unterrichtsplanung mit *Lernzielen* hat diese Festlegung von Bedeutung zusätzlich gestützt. In den Formulierungen „der Schüler soll erkennen, daß . . .“ findet man verpackt, was der Lehrer interpretiert haben will. Durch Abhaken der Lernziele kann er sich seines Erfolgs vergewissern – das Abfragen der erarbeiteten Textbedeutung in der Klassenarbeit perfektioniert diesen Unterricht, der mit wirklichem literarischem Verstehen nicht mehr viel zu tun hat.

Semiotisch gesehen liegt dem geschilderten Literaturunterricht die Verkehrung der dreistelligen Zeichenrelation in eine zweistellige zugrunde. Er weckt den Anschein, als wenn der Text eine bestimmte Bedeutung habe, die es nur zu interpretieren, analysieren, entschlüsseln, decodieren gelte. Daß je nach Interpretationshorizont *unterschiedliche Sinndeutungen* möglich sind, daß also nicht bloß einem Text eine Bedeutung zugeschrieben ist, sondern sein Sinn sich je nach interpretativem Zugriff (dem dritten Element in der Zeichenrelation) auf verschiedene Weise herstellt, wird verdrängt. Die Schüler, hilflos gelassen, da ihnen die Bedeutungen willkürlich und normativ gesetzt erscheinen müssen, suchen nach dem Interpretationsraster des Lehrers. Statt eigene Möglichkeiten der Sinnerschließung zu entwickeln, erfahren sie die Textbedeutung als abhängig vom Lehrer, hinter dem die Autorität der Wissenschaft und der Kultur zu stehen scheint. Um die spezifischen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur werden sie betrogen: da in der literarischen Kommunikation weder durch einen definitorischen Zusammenhang wie etwa in der Wissenschaftssprache noch durch einen direkten Situationsbezug wie bei pragmatischen Äußerungen feststehende Verstehenskategorien vorgegeben sind, ist der

Leser zu einem selbstzugestaltenden Sinngebungsprozeß aufgerufen. Werden Wahl und Entwicklung von Interpretationskategorien (der Interpretantenbezug im Sinne der Peirceschen Semiotik) an eine für den Schüler nicht durchschaubare Instanz delegiert, kann von der Verwirklichung literarischen Verstehens im Unterricht nicht mehr die Rede sein. Schulmeisterlich konzentrieren sich die unterrichtsmethodischen Bemühungen darauf, dem Schüler eine vorgängig festgestellte Bedeutung des Textes zu vermitteln, statt daß Möglichkeiten entworfen werden, den Unterricht selbst zum Ort werden zu lassen, wo Sinn hervorgebracht wird.

II. Grundlagen

1. Textsinn als Prozeß

Wird der Textsinn nicht als feste Größe betrachtet, so gilt es, ihn mit den Schülern prozeßhaft zu entwickeln. Das bedeutet allerdings, daß der Lehrer nicht als der auftreten kann, der immer schon weiß, was ein Text bedeutet. Die Planbarkeit des Unterrichts findet ihre Grenze im Schüler als dem ernstzunehmenden Subjekt des Sinnerzeugungsprozesses. Die schulmeisterliche Frage „Was meint der Dichter?“, subtiler und moderner formuliert „Was ist die Intention des Textes?“ verliert an Gewicht gegenüber der Frage, welche Sinndimensionen der Schüler selbst dem Text abgewinnen kann. Auch der Unterrichtende muß sich darauf einlassen, neue Sinndimensionen zu entdecken – was übrigens Lehrer, die mit einem lebendigen Literaturunterricht Schüler zu engagieren vermögen, schon immer getan haben. Der Unterricht wird zum *offenen Prozeß*, frei für Überraschungen, die nicht als Störungen gelten; ein solches Unterrichten wird risikoreicher, aber auch spannender als das Abwickeln vorgeplanter festgelegter Unterrichtsschritte. Von seinem Bemühen zu kontrollieren, ob die Schüler die richtige Interpretation finden, wird der Lehrer befreit, um zum Anreger jenes Prozesses zu werden, in dem der Text, als solcher bloßes Artefakt und toter Buchstabe, zum ästhetischen Geschehen wird. Statt der Kategorie richtig/falsch wird die der ‚Fruchtbarkeit‘ (vgl. S. 61) entscheidend, konkretisierbar in der Frage, ob und wie stark das Sinnbildungspotential der Schüler aktiviert wird.

Die Durchsetzung eines solchen Umgangs mit Texten ist heute schwierig, weil sie sich dem Vorwurf aussetzt, die alte Irrationalität des Deutschunterrichts erneut zu propagieren. Die Kritik an der Erlebnispädagogik hat in den letzten Jahren das Bestreben nach rationalen und objektivierbaren Verfahren im Deutschunterricht verstärkt und Subjektivität wie Emotionalität ins Zwielficht geraten lassen. „Vermittelbar ist, was rational ist“ hat Rolf Geißler in seinen vielbeachteten *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik* geschrieben.⁶ Als Reaktion auf die Gefühlsseligkeit oder -unseligkeit früheren Deutschunterrichts ist der Ruf nach rational ablaufenden Unterrichtsprozessen verständlich. Die Ausschaltung emotionaler, subjektiver Aspekte gelingt jedoch nur um den Preis einer Ignorierung des Schülers als eines lebendigen psychischen Wesens. Wie ein Literaturunterricht, der den *Schüler als Subjekt des Sinnbildungsprozesses* ernstnimmt, dennoch nicht der puren Willkür verfallen muß und intersubjektivität gewährleisten kann, wird in den folgenden Kapiteln gezeigt.

Man kann sich allerdings fragen, ob ästhetisch-literarische Sinnbildungsprozesse überhaupt eine Angelegenheit von Schule sein sollen. Ihre lehrplanmäßige Festschreibung ist immer mißlich, weil normativ gesetzt wird, was eigentlich jedem Normativen widerspricht. Gemäß der oben entwickelten semiotischen Ästhetikkonzeption (vgl. S. 62 ff.) ist literarisches Verstehen allerdings nicht als abgetrennt von anderen Kommunikationsformen zu sehen; seine Praktizierung in der Schule kann jene Fähigkeit zur schöpferischen Sinnbildung fördern, die in der Spannung zu ihrem Gegenpol, der automatisierten Bedeutungsrealisation, auch in der Alltagsrede ihre Rolle spielt. Umgang mit Literatur ist damit *exemplarisch für entautomatisierte Verstehensleistungen*, die Umdenken, Entwickeln neuer Vorstellungen und Hineindenken in fremde Vorstellungsstrukturen ermöglichen und damit eine norm-sprengende, horizontüberschreitende, emanzipatorische Funktion haben.⁷ Das bedeutet nicht, daß nur und ausschließlich mit Literatur solche Ziele angestrebt werden können; einen derartigen Alleinvertretungsanspruch kann sie nicht erheben – und auf jeden Fall ist ein Verzicht auf Literaturunterricht besser als seine Verkehrung zum Herausdestillieren kanonisierter Bedeutungen aus Texten. Eine Schule freilich, die in keinem Bereich mehr Raum für eigene Sinnbildung läßt, macht den Schüler zur Marionette des Erziehungssystems. Man hat heute zuweilen den Eindruck, daß durchaus der Weg zu solcher Inhumanität beschritten wird.

Einer gewissen Paradoxie kann die schulische Entwicklung der schöpferischen Sinnbildung nicht entgehen. Die Automatisierung von Verstehensprozessen schreitet mit der Entwicklung ständig fort, so daß im Vorschulalter und den ersten Schuljahren die kreative Sinnbildung dem Kind vertrauter ist als später. Der Sprachlernprozeß ist selbst eine Art produktiver Herausbildung von Sinnstrukturen; der nichtautomatisierte Umgang mit Sprache äußert sich bei Kindern in Wortspielen und in fabulierendem Ausprobieren der Sprache; deshalb haben sie auch einen natürlicheren Zugang zur Fiktion als Jugendliche und Erwachsene. Literaturunterricht steht also vor der Aufgabe, *in gegenläufiger Tendenz zur Sprachentwicklung* und zu dem sie bedingenden Sozialisationszwang die natürliche sprachschöpferische Semiosefähigkeit des Kindes zu erhalten (anstatt an ihrer Zerstörung mitzuwirken), an das noch nicht automatisierte Sprachverhalten anzuknüpfen und es zugleich weiterzuentwickeln im Hinblick auf komplexere und abstraktere Verstehensprozesse. Eine Schwierigkeit ergibt sich insofern, als für den Erwachsenen, also auch für den Lehrer, die literarische Sprache die gegebenen Vorstellungsstrukturen verfremdet und in diesem Sinne eine entautomatisierte Sprache ist, während das Kind sich die Normen erst erwirbt und die literarisch-ästhetische Kommunikation dadurch gleichsam aus anderer Perspektive erlebt (darum versteht es z. B. noch keine Ironie). Das erklärt auch, warum in der Umbruchsphase nach dem 12. Lebensjahr sich Schüler auf der Suche nach festen Strukturen, die ihnen ein kohärentes Weltverstehen ermöglichen, zuweilen deutlich gegen allzu freie Sinnbildungsprozesse wehren. Um so wichtiger ist es, dem Heranwachsenden erfahrbar zu machen, wie die Balance zwischen Normenverfremdung und Gewinn von Strukturen immer neu hergestellt werden muß und kann.

Abzuheben ist der Umgang mit Literatur von der reinen Phantasietätigkeit. Der literarische Text stellt immer auch einen *Widerstand* dar, nicht nur weil er den Verstehenden als etwas Geschriebenes oder Gesprochenes gegenübertritt, sondern weil er, wenn er eine Wirkung entfalten soll, nicht in den Erwartungsschemata aufgehen darf („Gedichte sind für mich Widerstandsnester gegen zu schnelles Verstehen“, hat D. Wellershoff kürzlich in „Praxis Deutsch“ geschrieben).⁸ Nur weil er Bedeutung verweigert, provoziert er Sinndeutungen, erzeugt er einen Handlungsdruck zur Interpretation, dem zu entsprechen der Leser und Hörer aufgerufen ist. Ein erfolgreiches Herausbilden von Sinnstrukturen verschafft dabei nicht nur ästhetisches Ver-

gnügen, sondern ist die selbst geleistete Herstellung einer identitätssichernden Balance zwischen chaotischer Welt und begreifbarer Ordnung, wie sie für den Entwicklungsprozeß entscheidend ist. Aus der Alternative zwischen interpretatorischer Beliebigkeit und fixierter Bedeutungsbildung muß ein Umgang mit Texten entwickelt werden, der Sinnbildung als fortgesetztes Neuschaffen verstehbarer Strukturen realisiert.

Wie Semioseprozesse im Literaturunterricht in Gang gesetzt, entwickelt und diskutierbar gemacht werden können, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

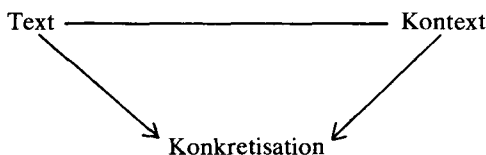
2. Sinn durch Kontext

Literarisches Verstehen ist erschwertes Verstehen: weder determiniert eine eindeutige Situation den Sinn, noch kann die Bedeutung einfach abgerufen werden, indem man Wörter und Sätze in gewohntem Sinn „decodiert“. Das schafft die Gefahr, daß die Schülerreaktionen im Literaturunterricht zwischen völligem Nichtverstehen gegenüber dem irrelevant oder fremd erscheinenden Text und beliebiger Assoziation hin- und herschwanken. Nachvollziehbare Sinnstrukturen, die sich vermitteln lassen, ergeben sich, wenn der Verstehenshorizont, der die Sinnbildung bestimmt, in konkreten *Kontexten* faßbar wird. Sie ermöglichen Operationen, die in der Klasse gemeinsam vollzogen und erklärt werden können, und erlauben den Schülern, selbständig auch bei einem zunächst verschlüsselt oder nichtssagend wirkenden Text Sinnstrukturen zu finden.

Der hauptsächliche Kontext ist der *Ko-Text* (vgl. S. 80) als die Elemente, die innerhalb des Textes zu einem zu deutenden element in Beziehung stehen. Er ermöglicht Verstehen, da einzelne Elemente – Wörter, Aussagen, Motive, Figuren usw. – im literarischen Text erst durch den Funktionszusammenhang, der zwischen ihnen hergestellt werden kann, sinntragend werden.

Im Verstehensprozeß muß also der Kontextbezug als Voraussetzung für die Sinnbildung immer neu geschaffen werden; so läßt sich zum Wort ‚Schloß‘, wenn es für sich gedeutet werden soll, alles mögliche assoziieren, das Wort sagt gleichsam alles und nichts – einen Sinn gewinnt es im Märchen *Jorinde und Joringel* durch den Textzusammenhang, z. B. als das ver„schloss“ene Zentrum des Bannkreises, den es

zur Erringung der Liebe und der Vereinigung zu überwinden gilt. Als Zuordnungsrahmen für das Verstehen fungieren aber auch außertextliche Kontexte. So wird die ironisierte Sentimentalität in Heines *Reisebildern* sinntragend vor dem Hintergrund romantischer gefühlsbetonter Poesie, oder gewinnt Thomas Manns *Doktor Faustus* neue Sinndimensionen, wenn er als Auseinandersetzung mit dem deutschen Faschismus des zwanzigsten Jahrhunderts gelesen wird. Immer sind es inner- und außertextliche Kontextbezüge, die dem Leser die Erzeugung von Sinn ermöglichen. Durch sie stellt sich die Dreistelligkeit her, die nach der Peirceschen Semiotik für das Verstehen grundlegend ist. In der semiotischen Literaturtheorie des Prager Strukturalismus ist die literarische Sinnkonstitution als *Konkretisation* des literarischen Werkes durch den Leser aufgrund eines bestimmten Kontextbezuges beschrieben worden.⁹ Die Aufgabe des literarischen Verstehens in der Schule kann entsprechend gefaßt werden als die Tätigkeit, mit Hilfe von Kontexten Textsinn zu konstituieren, was wie folgt vereinfacht dargestellt werden kann:



Gewöhnlich bleiben beim Lesen von Literatur die Kontextbezüge diffus, werden nur teilweise bewußt registriert: Unterricht, der Verstehensprozesse intersubjektiv vermitteln will, ist darauf angewiesen, die Kontextbezüge explizit zu machen. Wie häufig bleiben Deutungen des Lehrers unbegreiflich, weil er von einem Bezugsrahmen her argumentiert, der den Schülern nicht vertraut ist, und er gar nicht auf die Idee kommt, die Voraussetzungen seines Verstehens zu erläutern! Durch das ausdrückliche Thematisieren der Kontexte werden die Deutungen des Lehrers und der Schüler diskutierbar: mit ihnen kann argumentativ plausibel gemacht und in Frage gestellt werden, wenn keine Übereinstimmung von vorneherein vorhanden ist; sie ermöglichen somit, die Frage nach der Akzeptabilität von Sinndeutungen zu stellen und das eigene Verstehen wie auch die Verstehensweisen der anderen auf die Prämissen hin zu befragen (dies ist Voraussetzung für ein kritisches Verhältnis zum Lesen). Zugleich können mit Kontexten jene Opera-

tionen gezielt in Gang gesetzt werden, mit deren Hilfe Schüler selbständig Sinndimensionen erschließen. Sinnkonkretisation durch Arbeit mit Text und Kontext wird hier deshalb als *didaktisch-methodisches Grundprinzip* des Literaturunterrichts betrachtet.

Dieses Grundprinzip ermöglicht es, die heute bestehende *Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs* im Literaturunterricht abzubauen. Es tritt immer dort in den Vordergrund, wo der Lehrer auf eine bestimmte Interpretation hinzielt, die er mit den Schülern entwickeln will. Die selbständige Auseinandersetzung der Schüler mit dem Text ist zu risikoreich, wenn ein feststehendes Resultat erreicht werden soll, und deshalb lenkt der Lehrer mit seinen Fragen auf das hin, was herausgefunden werden soll. Mit Kontexten kann den Schülern ein Mittel in die Hand gegeben werden, selbst über die Herstellung von Beziehungen Sinndeutungen zu entwickeln; nicht eine Kette von Fragen sind dann Leitfaden der Arbeit, sondern das Bemühen, mit Text und Kontext selbst zu arbeiten, Resultate zu entwickeln, auszutauschen und zu diskutieren.

Abzuwehren ist freilich die Meinung, mit dem Prinzip der explizit gemachten Kontextbezüge sei ein exaktes, objektives Verfahren der Sinndeutung gefunden. Der Kontextbezug kann zwar exakt und nachprüfbar hergestellt werden, er ist aber noch nicht selbst der gesuchte Sinn. Dieser ergibt sich erst durch eine Interpretationsleistung des Verstehenden aus dem Funktionszusammenhang, in den Text und Kontext gebracht werden. Die Subjektivität kann und soll nicht ausgeschaltet werden, vielmehr geht es darum, die Subjektivität in ihren Voraussetzungen begreifbar zu machen und damit die Intersubjektivität zu gewährleisten, die für unterrichtliche Verständigung notwendig ist. Literarischer Sinn kann nicht bewiesen, auch nicht gelehrt werden, da er nicht objektiv feststeht, vielmehr muß er immer wieder erneut einleuchtend gemacht und im Hinblick auf Zustimmung erläutert werden. Der Unterricht wird damit selbst zu dem Ort, wo Sinnggebung sich stets neu als konsensfähig zu bewähren hat. Dies ist freilich nur möglich, wenn die Betroffenen, Lehrer und Schüler, das Unterrichtsgespräch als offen verstehen, als Kommunikationssituation, in der nicht feste Ansichten durchgesetzt, sondern Sinnerfahrungen entwickelt und ausgetauscht werden. Ein solcher Unterricht besteht nicht nur in einem Reden *über* Literatur, sondern ist die *Entfaltung der literarischen Kommunikation* selbst.

Der prozeßhafte Charakter, der hier für den Literaturunterricht

postuliert wird, mag darauf aufmerksam machen, wie gefährlich eine kanonische Festlegung von Sinn und Wert bestimmter Werke für die lebendige Auseinandersetzung mit Texten ist. Bloßer Nachvollzug und Wiederholung entwickelter Sinnkonkretisationen ist langweilig – und die Schüler realisieren überraschend schnell, wenn der Lehrer selbst die Deutung von Texten nur noch abzurufen braucht und sich nicht selbst in einen Sinnentfaltungsprozeß verwickeln läßt. Wie im literarischen Leben überhaupt klassisch werdende Texte es nötig haben, neu interpretiert zu werden, um nicht ihre Wirksamkeit zu verlieren, muß auch im Unterricht gegen jede schulmeisterliche Routine Sinnkonkretisation von Lehrer und Schülern immer als aktuell realisierte, neu entwickelte erfahren werden. Dies erklärt übrigens, warum der Umgang mit Texten, die der Lehrer selbst zum ersten Mal behandelt, häufig fruchtbarer ist als die Besprechung von Werken, die ihm bereits gut vertraut sind. Nicht selten führt die Erfahrung unschöpferischen Umgangs mit kanonisierter Literatur bei den Schülern zu einem generellen Klassikerverdacht (vom ‚Tell-Syndrom‘ könnte man sprechen – aber heute ergeht es zuweilen auch Brecht oder der Arbeiterliteratur so); der Lehrer beklagt sich dann über mangelndes literarisches Verständnis und denkt nicht daran, daß vielleicht gerade wegen der Enttäuschung ihrer literarischen Sensibilität und aufgrund eines Gespürs für lebendige Sinnbildungsprozesse die Schüler zu einer solchen Haltung gelangen.

Ein Literaturunterricht, der das eigene Entdecken von Sinn in den Vordergrund stellt, zielt nicht mehr an dem vorbei, womit Literatur *Vergnügen und Faszination* schafft. Zu sichern ist allerdings, daß nicht nur wenige aktive Schüler das Unterrichtsgeschehen bestreiten und die übrigen nur noch die Resultate von Sinnerzeugungsprozessen zur Kenntnis nehmen – oder gar darüber abgefragt werden. Nicht auf die fertige Sinndeutung kommt es an, sondern auf den Semioseprozeß: die abstrakte Lehre einer Fabel hat mit Fiktion nichts mehr zu tun, eine auf einen kritischen Satz reduzierte Satire ist witzlos, die Notation eines Reimschemas vermittelt kein ästhetisches Vergnügen.

Da Kontextbeziehungen bei literarischen Texten auf ganz verschiedenen Ebenen hergestellt werden können, ist es sinnvoll, zur Strukturierung des Unterrichts *Interpretationsebenen* voneinander abzugrenzen. In den folgenden Ausführungen werden die wichtigsten Möglichkeiten aufrißartig erörtert.

III. Strukturelle Verfahren am Text

1. Strukturales Verfahren als Sinnkonstitution

Sinnkonstitution kann als eine *Strukturbildung* bezeichnet werden, insofern sich das Verstehen auf In-Beziehung-Setzung von verschiedenen Elementen gründet (vgl. S. 60). Ein solcher dynamischer Strukturbegriff ist abzugrenzen gegen den systemhaften des linguistischen Strukturalismus im Sinne von de Saussure und den vergegenständlichten der älteren Literaturwissenschaft, die vorfindliche Werkstrukturen mit ihm bezeichnet. Der letztere hat in der Literaturdidaktik z. B. bei H. Helmers zu Modellvorstellungen geführt, die die Hauptaufgabe des Unterrichts in der Erarbeitung der Gattungsstrukturen sehen. Man kann in Anlehnung an eine Begriffsunterscheidung, die in der französischen Strukturalismusk Diskussion getroffen worden ist,¹⁰ im letzteren Fall von einem *strukturellen* Denken sprechen, die Ausrichtung auf die prozeßhafte Strukturbildung dagegen als *struktural* bezeichnen. Das Strukturelle als Kennzeichen literarischer Sinnkonstitution ist (nach Ansätzen im Russischen Formalismus) vom Prager Strukturalismus, v. a. von Jan Mukařovský, theoretisch entwickelt und in jüngerer Zeit durch Umberto Eco und Roland Barthes weiter verfolgt worden.

Im Literaturunterricht ist das strukturelle Vorgehen am Text das elementarste Prinzip der Sinnbildung. Indem Textelemente zum Ko-Text in Beziehung gebracht werden, können sie Sinn gewinnen. Verstanden wird nicht das Einzelelement für sich, sondern der Funktionszusammenhang, in dem es gesehen werden kann. Dieser innertextliche Funktionszusammenhang steht bei literarischen Texten im Vordergrund, weil die Bindungen an einen situativen Kontext gelockert sind (sog. *Situationsabstraktheit* nach S.J. Schmidt¹¹ und daraus resultierende *Autoreflexivität* des literarischen Zeichens). Während eine Verfassung für einen bestimmten Staat gilt, eine Zeitungsnachricht sich auf ein konkretes Geschehen bezieht, ein Befehl eine bestimmte Handlung auslösen will, eine Lüge als Behauptung einer Tatsache wahrgenommen werden will, ist der literarische Text nicht in dieser direkten Weise auf das Umfeld bezogen.¹² Damit fällt die mit diesem Bezug gegebene Einschränkung von Sinnmöglichkeiten weg. Mit dem strukturalen Verfahren kann am besten die dadurch entstehende

Mehrdeutigkeit erfaßt werden, da es die Schüler nicht auf bestimmte außertextliche Bezüge festlegt.

Das strukturelle Verfahren wird gewöhnlich als *dreischrittig* dargestellt: einzelne Elemente sind aus dem Textganzen auszusondern, mit anderen in Beziehung zu setzen und in dieser Rekonstruktion als sinntragend zu deuten.¹³ Oft erscheint diese Vorgehensweise sehr formalisiert und schreckt in dieser Form Unterrichtende zu Recht ab. Es macht die Ambivalenz des Strukturalismus aus, daß in seinem Zeichen immer wieder in Anlehnung an die Systemlinguistik eine vermeintliche mathematische Exaktheit der Literaturanalyse angestrebt wird, wodurch der Sinnkonstitutionsprozeß gerade unterbunden wird. Ein prozeßhaftes strukturelles Verfahren hat es weder auf solche Exaktheit noch auf Vollständigkeit abgesehen, da beides scheinhaft bleiben muß, sondern stellt eine nicht abschließbare Vorgehensweise dar, die mannigfache, subjektiv bestimmte, aber sich auf den Text stützende Sinndeutungen ermöglicht. Sie ist im Grunde nicht mehr als das Explizitmachen der Verstehensweise, die mehr oder weniger ausgeprägt immer das Lesen literarischer Texte bestimmt. Wenn dem ‚Wolf‘ in der Fabel nicht an sich ein bestimmter Sinn zugesprochen wird, sondern man ihn erst in seinem Verhältnis zum ‚Lamm‘ als den Stärkeren versteht, der sich willkürlich Herrschaft anmaßt, so ist dies struktural gedacht. In solch elementarer Form kann strukturelles Verfahren von der Primarstufe an praktiziert werden. Nicht auf eine Gesamtstruktur als Resultat kommt es an, sondern auf die einzelnen Sinnbildungsprozesse, die in Gang gesetzt werden können.

Da man beim strukturalen Verfahren weder Einzelelemente für sich deutet noch von einem globalen Gesamtsinn ausgeht, sondern einzelne Elemente durch Strukturbildung mit anderen in sinntragende Verbindungen bringt, kann von einem *Superisierungsvorgang* gesprochen werden. Elementarisieren und Superisieren stellen lernpsychologisch zwei grundlegende Fähigkeiten dar, die auch in anderen Fächern bedeutsam sind (etwa Auseinanderhalten klimatischer, geologischer, sozialgeschichtlicher u. a. Faktoren und die Rekonstruktion ihres Interdependenzzusammenhangs zur Erklärung von Wirtschaftsräumen; Diskrimination von Lauten und ihre Rekonstruktion zu einem Wort- und Satzzusammenhang beim Verstehenlernen fremdsprachlicher Äußerungen). Ist die Fähigkeit zum Elementarisieren wenig entwickelt, so verstehen Schüler komplexe Phänomene nur auf diffuse Weise und können keine klaren Aussagen dazu machen. Eine

eingeschränkte Fähigkeit zur Superisierung zeigt sich im Verzetteln an einzelnes, in der Unfähigkeit, Zusammenhänge zu begreifen und mit komplexen Größen zu operieren. Struktural ausgerichteter Literaturunterricht leistet in dieser Hinsicht einen Beitrag zur Entwicklung grundlegender kognitiver Fähigkeiten.

Bei allen drei Schritten des strukturalen Verfahrens, beim Elementarisieren, Rekonstruieren und Sinngeben, werden Entscheidungen getroffen, die nicht objektiv vorgegeben sind. Schon beim Aussondern von Elementen zeigt sich, daß verschiedene elementare Einheiten gebildet werden können: sollen einzelne Figuren miteinander in Beziehung gesetzt werden oder Figurengruppen oder bloß einzelne ihrer Handlungen? *Kriterium* ist, ob sinntragende Strukturen gebildet werden können, und die lassen sich häufig auf verschiedene Weise herstellen. Es erweist sich hier, daß auch strukturales Vorgehen durch einen hermeneutischen Zirkel bestimmt ist, insofern Elemente aufgrund einer Vorahnung über mögliche Funktions- und damit Sinnbeziehungen gebildet werden. Sich etwas einfallen lassen und herumprobieren sind – so unwissenschaftlich das klingt – Aspekte eines solchen Verfahrens. Bei der Rekonstruktion von Beziehungen zwischen Elementen stellt sich das Problem der *Hierarchie*. Sie ist notwendig, weil sonst ein Sammelsurium entsteht, andererseits ist der schulmeisterliche Glaube gefährlich, es sei eindeutig, was die Grundstrukturen eines Werkes seien und was bloßes „Beiwerk“. ¹⁴ Gerade die Rezeptionsgeschichte von literarischen Werken zeigt, daß die Erschließung neuer Sinndimensionen häufig auf einer anderen Akzentsetzung beruht. Der Schüler soll wissen, daß unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden dürfen – als Bedingung gilt, daß die gewählten Hierarchisierungen eine gewisse Kohärenz in der sich ergebenden Sinnstruktur ermöglichen. Beim *Wallenstein* wird ein Interpret, der mit den theoretischen Schriften Schillers vertraut ist, wohl von der Grundkonstellation Wallenstein/Max Piccolomini als der Auseinandersetzung zwischen dem Realisten und dem Idealisten ausgehen. Es wäre aber ebenso möglich, eine Deutung auf die Opposition Wallenstein/Octavio Piccolomini als den beiden Hauptträgern der dramatischen Handlung, die zugleich als Vertreter der neuen und der alten Ordnung erscheinen, aufzubauen. Kriterium dafür, ob eine Deutung als akzeptabel gelten kann, ist bei strukturalen Vorgehen immer die Frage, ob sie auf *Textfunktionen* gegründet werden kann. Deshalb sind auch Deutungen möglich, die mit der Intention des Autors nicht übereinstimmen; abgesehen davon,

daß oft kaum entscheidbar ist, welches die genaue Aussageabsicht eines Autors ist, widerspräche das Beharren auf einer ursprünglichen Aussageintention der erklärten Meinung vieler Autoren, daß der Leser sich mit dem Text und nicht mit dahinterstehenden Ansichten auseinandersetzen soll. Abzuweisen als Sinndeutungen sind am Text nicht festzumachende Assoziationen; Interpretieren bedeutet im Unterricht deshalb immer auch ein Argumentieren mit dem Text. Nur wenn dieser auch als Widerstand erfahren wird, kann er den Leser dazu zwingen, sich nicht nur auf die ihm vertrauten Deutungsschemata zu verlassen und seinen eigenen Sinnhorizont zu verwandeln. In der Dialektik von freiem Spielraum und Gefordert-Sein durch den Text entwickelt sich das literarische Verstehen als Aktualisierung und Transformierung der eigenen Subjektivität.

2. Unterrichtsmethodische Perspektiven

Das strukturelle Verfahren wird hier weniger als eine bestimmte Methode denn als ein Grundprinzip verstanden; es kann durch unterschiedliche unterrichtsmethodische Vorgehensweisen verwirklicht werden. So ist es möglich, die Texterschließung über *Leitfragen*, die eines der gängigsten methodischen Mittel im Literaturunterricht darstellen, struktural auszurichten. Das dürfte etwa der Fall sein bei folgender Lesebuchfrage zur Erzählung *Die Stelzen und der Tod* von Stefan Andres:

„Es heißt, daß Matti ein Zerstörer der Freude war, daß er einen Traum gestohlen hat. Ist Matti böse? Suche noch einmal alle Stellen, in denen von Matti die Rede ist. Er hat ja die ‚fallende Krankheit‘ [. . .] Merkt man schon vor seinem Anfall, daß er krank ist? Woran wohl?“¹⁵

Der Schüler wird hier darauf verwiesen, Sinndeutungen aus dem Kontext zu gewinnen, indem er verschiedene Elemente zu einer verstehbaren Struktur zusammenbringen soll. Nichts mit strukturelem Verstehen, mit literarischer Semiose hat es jedoch zu tun, wenn zur gleichen Erzählung gefragt wird:

„Findest Du in diesem Abschnitt eine Stelle, die dir sagt, was im Innern des Jungen vor sich geht?“

Hier wird nicht über Kontextbeziehungen Sinn erschlossen, da es nur

um eine einzige Aussage geht, aus der eine Information entnommen werden soll. Als Übung im aufmerksamen Lesen mag die Beantwortung solcher Fragen sinnvoll sein, sie stehen aber eher beim Umgang mit *Sachtexten* im Vordergrund – bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten wirken sie leicht pedantisch und können die prozeßhafte Strukturbildung stören. – Aber auch die auf strukturelles Verfahren hinzielenden Leitfragen können zu einer unangemessenen Gängelung des Schülers führen. Sie sollten immer in der Perspektive eingesetzt werden, überflüssig zu werden. Letztes Ziel ist, daß Schüler selbständig sinnerschließende Fragen an den Text stellen können.

Eine weitere grundlegende methodische Vorgehensweise stützt sich auf die *Beobachtung von Auffälligkeiten* im Text. Sie ist darin begründet, daß literarische Texte den Sinnbildungsprozeß durch den Widerspruch zur Lesererwartung bzw. durch die Abweichung von den gewohnten Ausdrucksformen in Gang setzen. Es kann im Unterricht allerdings nicht darum gehen, entsprechend einer exakten Abweichungsästhetik Verfremdungen zu sammeln und zu klassifizieren; vielmehr sind sie als Anlaß zu betrachten, nach dem Sinn zu fragen, den sie im und durch den Text gewinnen können; nur so entsteht ein literarischer Strukturbildungsprozeß im Unterricht. Zur Veranschaulichung vergegenwärtige man sich, wie über die Beobachtung, daß der Titel der Hebel-Geschichte *Die leichteste Todesstrafe* doch recht merkwürdig sei, eine Sinndeutung des ganzen Textes aufgerollt werden kann, indem man weitere paradoxe Elemente diesem ersten zuordnet und einen Zusammenhang herstellt.

In höheren Klassen bietet es sich an, den Schülern ein *Raster* als Hilfe zu geben. Strukturelles Vorgehen ist dadurch gekennzeichnet, daß auf und zwischen verschiedenen *Ebenen* Strukturbildungsprozesse in Gang gesetzt werden. Die gezielte Beachtung der Ebenen ermöglicht es, komplexe und mannigfaltige Strukturen zu entdecken. Es können etwa unterschieden werden:

- Laute
- Rhythmus
- die einzelnen Wörter (Wortwahl)
- Bilder, Metaphern und Vergleiche
- Syntax
- optische Gliederung des Textes
- Personen und Personenkonstellationen
- Handlungsgewebe (Ereignisse)

- Requisiten und Schauplätze
- Redeformen (direktes Benennen, Ausrufescharakter, Erzählperspektive u.ä.)

Nicht immer gibt jede Ebene etwas her. In der Naturlyrik wird sicher ein Schwergewicht auf der Ebene der Requisiten und Schauplätze liegen, im Drama eher auf der der Personen und des Handlungsgewebes. Auch die Beziehungen zwischen den Ebenen gestalten sich unterschiedlich. So kann z.B. in der Literatur um 1800 die In-Beziehung-Setzung von Landschaft und Person über deren psychische Verfassung Aufschlüsse geben (man vgl. etwa die homerischen und – in Opposition dazu – die ossianischen Landschaften im *Werther* oder die Natursymbolik in Eichendorffs *Marmorbild* usw.). Bei Kleist, Grillparzer, C.F. Meyer dagegen wird man entsprechende Aufschlüsse vor allem über die Gesten der Personen erhalten können.

Wesentlich ist, daß aufgrund der Komplexität des ästhetischen Zeichens Elemente in mannigfache Sinnstrukturen eingebracht werden können und dabei eine Semantisierung von Aspekten (z.B. Satzbau, Lautfiguren u. a.) stattfindet, die in nichtliterarischer Rede kaum sinntragend sind. In dieser Hinsicht besteht für das strukturelle Verfahren *keine strenge Form-Inhalt-Dichotomie*.¹⁶ Eine bloße Aufzählung formaler Stilelemente trägt zur Semiose ebenso wenig bei wie die isolierte inhaltliche Erklärung einzelner Wörter und Sätze ohne Herstellung einer Strukturierung (die in gewisser Weise die Herstellung einer Form ist). Die strukturelle Verbindung formaler und inhaltlicher Aspekte sei anhand des Anfangs der *Kaiserlichen Botschaft* von Kafka ansatzweise exemplifiziert: Mit der Formulierung

„Der Kaiser – so heißt es – hat Dir . . .“

wird schon in der syntaktischen Struktur das Grundproblem der Erzählung zum Ausdruck gebracht: es geht um die Beziehung des „Kaisers“ zum „Du“, die ungewiß ist – der Einschub „so heißt es“ steht zwischen dem „Kaiser“ und dem „Du“. Die Ungewißheit bezieht sich dabei in erster Linie auf den „Kaiser“, der Einschub ist entsprechend an dieses Wort angeschlossen. Er macht inhaltlich deutlich, daß die Aussage nicht einklagbar ist (das Subjekt „es“ ist nicht faßbar, bleibt anonym); das Perfekt („hat“) signalisiert eine zeitliche Distanz, die die Ungewißheit der Beziehung „Kaiser“/„Du“ weiter verstärkt.

Im Gegensatz zu solchem strukturellem Vorgehen ist die Erarbeitung von Strophenformen, Reimschemata, Metren, Aufbaugesetzen als

reine Formenlehre didaktisch kaum vertretbar und findet bei Schülern auch selten Interesse. Daß diese wissen, was Terzinen sind, ist als isoliertes Wissen irrelevant; wenn sie aber erkennen, daß Hofmannsthal mit den Terzinen, bei denen der Reim über die Strophengrenzen hinausgeht und kein formal zwingender Schluß wie etwa beim Sonett vorhanden ist, das unaufhörliche Fließen der Zeit zum Ausdruck bringt, so ist etwas für die Sinnengewinnung geleistet. Ebenso wird die Verlangsamung im Sprachstil Stifters nur dann als Beobachtung interessant, wenn sie als Sinngehalt, etwa als ein Protest gegen das Über-die-Dinge-Hinwegsehen, gegen die Mißachtung der einfachen Alltäglichkeit und des unscheinbaren Menschenschicksals verstanden wird. Für die Arbeit an formalen Aspekten kann deshalb den Schülern die Anweisung gegeben werden, daß Beobachtungen immer dann festzuhalten sind, wenn sie als *Funktionsträger im Hinblick auf Sinndimensionen* gedeutet werden können. Eine zufällige Häufung von Lauten in einem Gedicht ist nicht der Beachtung wert, wohl aber etwa die Häufung der s-, l-, m-, n-Laute im *Wiegenlied* Brentanos („Singet leise, leise, leise . . .“), wo sie sinntragend wird.

Ein hilfreicher methodischer Aspekt ist die Arbeit mit *Oppositionen und Äquivalenzen*. Elemente werden dabei als einander entsprechende oder zueinander in einem Gegensatzverhältnis stehende geordnet. So kann etwa der Sinngehalt von Thomas Manns *Tonio Kröger* aus der Grundopposition Bürger-Künstler entwickelt werden, indem diesem Oppositionspaar jeweils weitere äquivalente Elemente zugeordnet werden. Eine ganze Gruppe äquivalenter Elemente (etwa: „Tonio“ als italianisierender Name, Außenseitertum, Schwermut, Versponnenheit usw.) kann Klasse genannt werden.¹⁷ Ein solches Verfahren eignet sich im Unterricht gut für die Erstellung von Tafelbildern und ermöglicht kleine, klar strukturierte schriftliche Arbeitsaufträge. Solche Schemata dürfen freilich nicht, wie das leicht geschieht, als starres Grundgerüst eines Textes aufgefaßt, sondern immer nur als vorläufig betrachtet werden; der Text, zumal er sich in einem in der Zeit verlaufenden Leseakt realisiert, läßt die Strukturen in Bewegung geraten. So erweist sich etwa das Künstlertum Tonios selbst als eine Projektion des Bürgers, die sich im Lisaweta-Gespräch in neue Konstellationen einordnet. Beim Umgang mit Texten kommt es nicht darauf an, ein Strukturschema am Ende des Unterrichts zur Verfügung zu haben, sondern mit Hilfe von Strukturierungen in dynamischem Prozeß immer weitere Sinndimensionen zu erschließen.

3. Ikonizität und analoges Verstehen

Mit den bisherigen Ausführungen dieses Aufsatzes ist vor allem auf die Operationen abgehoben worden, die Sinnbildung erzeugen. Dabei droht eine Gefahr, die in der Literatursemiotik heute z. T. sehr deutlich zutage tritt: Verstehen von Texten wird in einen rationalen Prozeß aufgelöst, bei dem übersehen bleibt, daß ästhetisches Erleben auch *gestalthafte Wahrnehmung* ist. Um diesen Aspekt, dessen Vernachlässigung sich in der Schule im Zuge der heute festzustellenden allgemeinen Intellektualisierung fatal auswirkt, deutlicher in den Griff zu bekommen, sind hier einige grundsätzlichere Bemerkungen nötig.

Im ästhetischen Text unterliegt die Sprache einer *Ikonisierung*,¹⁸ indem sie nicht nur aufgrund der rein konventionellen Übereinkunft über die Bedeutung ihrer Elemente funktioniert, sondern durch den Text zugleich ein Bild von dem, was vermittelt werden soll, geschaffen wird. Diese Ikonisierung findet auf ganz verschiedenen Ebenen statt – Lautmalerei (wie im oben genannten Brentano-Gedicht), sprechender Rhythmus (man denke etwa an die „Glocke“ von Schiller), abbildhafte Syntax (wie in dem zitierten Kafka-Satz) stellen dabei nur die elementarsten Möglichkeiten dar; komplexer ist die semantische Antithetik in Barockgedichten, die eine Veranschaulichung der zu vermittelnden Welterfahrung darstellt, oder der offene Anfang und Schluß vieler moderner Kurzgeschichten, der eine spezifische Art der Wirklichkeitswahrnehmung zum Ausdruck bringt. Im weiteren Sinne kann jede bildhafte Ausdrucksweise als ikonisch bezeichnet werden. Zur Veranschaulichung denke man an Texte, bei denen ein Wechsel von ikonisierter und nichtikonischer Sprechweise stattfindet: die Lehre einer Fabel etwa gehört nicht mehr zur Ikonizitätsrelation und wird deshalb nicht parabolisch, sondern wörtlich verstanden – es sei denn, daß die Lehre selbst wieder bildhaft ist, wie das etwa in Luthers Fabeln vorkommt. Natürlich sind literarische Texte nicht reine Ikons wie etwa Bilder, da sie auf konventionellen Zeichenträgern, den Wörtern und grammatischen Strukturen beruhen; man spricht deshalb in der Semiotik von abgeleiteten Ikons (vgl. S.44).

Ikonische Zeichenträger können auf alles bezogen werden, was als strukturell gleichartig gesehen werden kann, was Analogien aufweist. Etwas verstehen aufgrund von Analogien nenne ich hier *analoges Verstehen*¹⁹ (der Begriff ist hier also nicht – wie er heute oft verstanden wird – eingeschränkt auf nonverbale Kommunikation); man könnte,

um ganz genau zu sein, hier auch von ‚abgeleitetem‘ analogem Verstehen in Parallele zum Begriff des ‚abgeleiteten Ikons‘ sprechen. Der analogische Charakter literarischen Verstehens erklärt z. B., warum eine Kafka-Erzählung als Bild für tiefenpsychologische, religiöse, existentielle und bürokratische Strukturen gelesen werden kann. Die Ikonizität begründet die Offenheit der Literatur, für ganz verschiedene Wirklichkeitsbereiche aussagekräftig zu werden, auch für solche, die vom Autor gar nicht anvisiert waren. Der bildhaft-ikonische Charakter des literarischen Textes steht dabei nicht im Widerspruch zu seiner dynamischen Komplexität: wie ein Gemälde gesamthaft wahrgenommen, aber auch auf Beziehungen seiner mannigfachen Elemente hin betrachtet werden kann, ist der ikonisierte Text zugleich Gestalt und Relationsgefüge. Strukturales Vorgehen entspricht genau dieser Doppelheit, da es seinerseits Elemente aussondert und zugleich zu Ganzheiten zusammenfügt. Mit der Ikonizität ist damit erneut begründet, warum strukturales Vorgehen beim literarischen Text besonders angebracht ist.

Ein Problem im Unterricht stellt die Tatsache dar, daß beim Interpretieren literarischer Texte ein *Umsetzungsvorgang* stattfindet, da analoge Ausdrucksweise digital-begrifflich erfaßt werden soll. Allzugern vertraut man dabei darauf, daß alles ikonisch Ausgedrückte auch digital wiedergegeben werden könne, und zu schnell schließt der Lehrer von der Unfähigkeit der Schüler, ikonisierte Zeichen in digitale Rede umzusetzen, auf fehlende ikonische Verstehensleistung. Unser Wissenschaftsverständnis stützt sich auf die digitale Kommunikation, hält die analoge für unpräzise, irrational, subjektiv – vielleicht gerade weil sie nie ganz digitalisierbar ist. In anderen Kulturen, wie in den meisten fernöstlichen, auch im religiösen oder anthroposophischen Denken, ist dies anders. Kindern ist analoges Denken und Kommunizieren selbstverständlicher als Erwachsenen, in der (nach der Psychologie Piagets) Periode der konkreten Operationen vom dritten bis zwölften Lebensjahr dominiert es sogar in der sogenannten symbolischen Aktivität (der Begriff ‚symbolisch‘ ist hier nicht im Sinne von Peirce zu verstehen, sondern gerade als Gegensatz dazu – er entspricht den Begriffen ‚analog‘ und ‚ikonisch‘).²⁰ Kinder sehen sich deshalb kaum veranlaßt, die analoge Kommunikation durch digitale zu erklären, was den Erwachsenen und vor allem immer wieder den Lehrern (nicht zuletzt zur Kontrolle des Verstehensprozesses) ein Bedürfnis ist. Beim strukturalen Verstehen im Unterricht sollte es nicht darauf ankommen, je-

des Beziehungsgeflecht, das hergestellt wird, in eine explizite Sinnaussage zu übersetzen. Die Art und Weise, wie Schüler Strukturbeziehungen herstellen, verrät dem Lehrer, ob sie dabei Sinndimensionen erfassen. Ein nicht verstehender Umgang mit Literatur äußert sich in Strukturierungen, die mechanisch bleiben.

Die wesentlichste Rolle spielt analoges Verstehen in der *Beziehung zur eigenen Erfahrungswelt*: wenn jüngere Schüler, durch einen Text veranlaßt, aus ihrer Alltagswelt erzählen, so sind das nicht immer willkürliche Assoziationen, sondern durchaus zuweilen differenzierte analoge Verstehensprozesse; umgekehrt ermöglicht die Argumentation an und mit dem Text bei älteren Schülern (und bei Erwachsenen), sich über persönlichste Erfahrungen zu verständigen, ohne sie direkt zu benennen.

Allzusehr sind die Möglichkeiten *impliziter Sinnerschließung* in jüngster Zeit aus dem Unterricht verdrängt worden. Schon Vorlesen und Vortragen von Texten setzt Sinnbildungsprozesse in Gang, weil dabei eine Strukturierung des Textes stattfindet. Die Besprechung von Realisierungsmöglichkeiten kann im übrigen ein hervorragendes Mittel sein, verschiedene Sinnaspekte zu erarbeiten. Noch reichere Möglichkeiten bieten die Aufführung von dramatischen Texten und die mannigfachen Formen der Textumarbeitung: die Herstellung eines Hörspiels aus einer Erzählung, das Verfassen einer Parodie auf einen Text, das Erzählen aus veränderter Perspektive, das Erfinden paralleler oder entgegengesetzter Geschichten usw. In allen diesen Fällen wird Sinn nicht digital benannt, wohl aber durch ein analoges Verfahren ebenfalls zum Ausdruck gebracht. Die Sinndeutung bedient sich selbst fiktionaler Mittel und kann deshalb der Pluralität und Komplexität der Texte zuweilen besser gerecht werden als die expliziten Sinndeungsverfahren. Besonders für den Unterricht in unteren Klassen, in denen die Schüler noch ein stark entwickeltes analoges Denken besitzen, dürften sich diese Verfahren als Hauptmethode anbieten.

Für analoges Verstehen ist kennzeichnend, daß die Scheidung zwischen Zeichenträger und Objekt sich im Bewußtsein verwischt und (wegen der Gleichheit von Struktureigenschaften) auch reversibel ist. Die Sache, um die es geht, ist im Zeichenträger bis zu einem gewissen Grade *unmittelbar repräsentiert*, kann also direkt wahrgenommen werden. Dadurch entsteht zu Recht der Eindruck, daß das, worauf es ankommt, im ästhetischen Zeichenträger selbst vorhanden ist (in dieser Hinsicht handelt es sich um ein abgeleitetes Qualizeichen, vgl. S.

39f.). Dieser Aspekt erklärt, warum ein semiotisch auf Sinngehalte ausgerichteter Umgang mit Texten nicht eine Mißachtung des sog. formalästhetischen Vergnügens bedeutet. Im Zeichenwerkimmanenter Interpretation hat man z. T. den Umgang mit Texten auf die pure formale Stimmigkeit abgestellt. Die Form spricht uns jedoch als Ikon an, d. h. insofern sie Zeichen ist und Sinndimensionen entfaltet. Tatsächlich ist auch bei Interpretationen, die das Schwergewicht auf die Formanalyse legen, meist deutlich nachzuweisen, daß die ganze Untersuchung im Horizont eines Sinngehalts geschieht. Bei Emil Staiger etwa, dem zuweilen ein reiner Formalismus unterschoben wird, findet man die Rolle solcher Sinngehalte sogar literaturphilosophisch untermauert in der *Zeit als Einbildungskraft des Dichters*,²¹ wo aufgezeigt wird, wie im Stil von Werken sich existentieller Sinn verkörpert. Im Schulunterricht bleibt allerdings die Sinndimension bei formaler Analyse häufig weg – und dann ist das Tun tatsächlich sinnlos.

IV. Außertextliche Bezüge

Die außertextlichen Bezüge, in die Texte eingeordnet werden können, sind durch die Reform des Literaturunterrichts in den letzten Jahren stark in den Vordergrund getreten. Im Rahmen dieses Buches interessiert die Frage, in welcher Weise sie zur Sinnkonstitution der Texte beitragen. Verstehensleistungen sind immer mehr oder weniger durch die Kenntnis von Außertextlichem bestimmt. Wenn ein Leser weiß, daß Reiner Kunzes Gedichte in der DDR entstanden sind, und er die dortigen gesellschaftlichen Verhältnisse einigermaßen kennt, erschließen sich ihm unmittelbar Sinndimensionen in den Gedichten, die er sonst kaum erkennen würde; liest ein Germanist Klopstocks Naturgedichte vor dem Hintergrund der idyllischen Landschaftsschilderung des Rokoko, sieht er Strukturen, die jemandem, der mit der Epoche nicht vertraut ist, verborgen bleiben. Der Deutschlehrer ist sich selten im klaren darüber, wie stark seine Sinndeutungen in dieser Weise von Vorerfahrungen und Vorwissen abhängig sind, und begreift deshalb nicht, warum Schülern vieles, was ihm evident erscheint, überhaupt nicht einfällt. Besonders stark wird die Diskrepanz der Verstehensvoraussetzungen von Schülern aus bildungsferneren Schichten erfahren. Sie kann abgebaut werden, wenn – über zusätzliche Materialien,

über Referate u. ä. – außertextliche Kontexte aufgearbeitet und damit *Verstehenshorizonte aufgebaut werden*. Dadurch wird es den Schülern möglich, selbst zusätzliche Sinndimensionen zu erschließen. Die Arbeit mit außertextlichen Bezügen kann allerdings auch gerade *eindimensionales Verstehen* fördern. So haben Schüler etwa, wie ich beim Verfolgen einer Unterrichtseinheit beobachtet habe, aufgrund eines Vergleichs von Büchners *Lenz* mit Oberlins Aufzeichnungen (Büchners Quelle) im fiktionalen Text nur noch eine dichterische Pathographie des historischen Lenz gesehen. Erst über eine Beschäftigung mit Briefen konnte deutlich gemacht werden, daß im Text auch eine existentielle Problematik des Dichters selbst gesehen werden kann (weitere ähnliche Beispiele findet man in einem Aufsatz von K. Fingerhut,²² der die Problematik unter den Stichworten „Monosemierung“ und „Polyvalenz“ abhandelt). Es kommt also darauf an, durch außertextliche Bezüge bestimmte Strukturierungen zu ermöglichen und zugleich diese sich nicht als die einzig möglichen verfestigen zu lassen (ideologisierte Interpretationsmethoden pflegen mit einem einzigen Deutungsschema zu arbeiten, wie z. B. gewisse soziologische oder existentialistische Vorgehensweisen deutlich zeigen).

Der Unterschied in der Arbeit mit innertextlichem Ko-Text und außertextlichen Kontexten läßt sich semiotisch gesprochen als Deutung am *Syntagma* und Deutung am *Paradigma* (das Wort im sprachwissenschaftlichen Sinn verstanden) erklären. Das strukturelle Verfahren am Text ist syntagmatisch, weil es von den im gleichen Text vorfindlichen Elementen und deren gegenseitiger Beziehung ausgeht. Durch das Beiziehen eines äußeren Kontextes wird der Text in ein Paradigma gestellt. Wie ein einzelner grammatischer Fall seinen funktionalen Wert durch den Bezug auf das ganze Paradigma der Fälle besitzt, kann ein Text in ein literaturgeschichtliches, gesellschaftsgeschichtliches, biographisches Paradigma usw. gestellt und dadurch auf Sinngehalte hin erschlossen werden. Auch dabei geht man von funktionalen Beziehungen aus und verfährt insofern struktural. Wenn etwa Eichendorffs Gedicht *Die Heimat* („Denkst Du des Schlosses noch . . .“) vor dem Hintergrund biographischer Daten gedeutet wird, kann die Antinomie zwischen romantisch-märchenhafter, im Rückblick zugleich verführerisch-bedrohlicher Jugendzeit und der prosaischen bürgerlichen Existenz des erwachsenen Dichters und Beamten zur Folie der Interpretation gemacht werden. Diese antinomische Beziehung wird zum strukturierenden Prinzip, das Biographie wie Dichtung umfaßt. Der Kon-

text wird bei solchem Verfahren selbst semantisiert, d. h. das biographische Schicksal von Eichendorff wird für den Rezipienten als sinnhaftes bedeutsam.²³

Wie beim strukturalen Verfahren am Text können bei der Deutung mit Kontexten Äquivalenzen und Oppositionen gefunden werden. Liegt das Schwergewicht mehr auf ersteren, wirkt der Text *affirmierend-klassisch*, stehen Oppositionen im Vordergrund, erscheint er als *innovierend, irritierend*. Im Deutschunterricht waren lange fast nur Äquivalenzen im Blick, wodurch die Texte den Charakter von Klassizität erhielten, als Ausdruck einer – ästhetischen, ethischen oder realitätsabbildenden – Gesetzlichkeit erschienen und identifikatorisch wirkten, während neuerdings größeres Gewicht auf den verfremdenden Charakter gelegt wird und damit Intentionen wie Emanzipation, Veränderungsdenken, Horizontüberschreitung angestrebt werden. Eine ausschließliche Ausrichtung auf den innovativen Charakter überfordert allerdings die Schüler, da sie Identifikationsangebote brauchen und Verfremdung nur vor dem Hintergrund von Regelmäßigkeit überhaupt erfahren werden kann. Bei literatursoziologischen Verfahrensweisen ist heute zum Teil sogar festzustellen, daß ursprünglich innovativ verstandene Sinnstrukturen zu neuen regelhaften Schemata erstarrt sind, indem etwa überall ein gleiches Herr/Knecht-Verhältnis gesehen wird. Für Sinngebungsprozesse im Unterricht muß ein Wechselspiel von Entsprechung und Innovation angestrebt werden, das, literaturhistorisch und -soziologisch gesehen, generell die Produktions- und Rezeptionsprozesse kennzeichnet.

Damit bei der Arbeit mit außertextlichen Bezügen tatsächlich ein Semioseprozeß eintritt und nicht nur Paradigmen zur Kenntnis genommen und mechanisch angewendet werden, sollten die Beziehungen, wenn immer möglich, von den Schülern selbst anhand von Materialien erarbeitet werden. Vor allem im literaturgeschichtlichen Unterricht der Nachkriegszeit sind häufig Paradigmen einfach gelernt worden, indem Romantik, Klassik, Realismus usw. als definierte Größen dem Schüler vermittelt wurden und einzelne Texte dann nur noch den Epochenbegriffen zuzuordnen waren. Die paradigmatischen Beziehungen, in die Texte hineingestellt werden können, sind nicht starre Kategorien, sondern Ausdruck dynamischer Sinnbildungsprozesse. Es kennzeichnet den literarischen Text, daß er aufgrund des fehlenden Anspruchs auf Referenzialisierbarkeit zu verschiedenen und immer neuen Kontexten in semantische Beziehungen treten kann. Der Satz

„Geben Sie Gedankenfreiheit“ kann, auf der Bühne in einem totalitären Staat ausgesprochen, durch die aktuelle gesellschaftliche Situation eine Sinndimension erhalten, die sich unter anderen Bedingungen nicht herstellt.

Im obigen Aufsatz zu Hebels Kalendergeschichte *Die leichteste Todesstrafe* ist entwickelt worden, wie durch Beiziehen verschiedener Kontexte die Interpretation schrittweise vorangetrieben werden kann. Im folgenden sollen die entsprechenden didaktischen Probleme erörtert werden, wobei allerdings nicht die durch einen bestimmten Text sich anbietende Kontextauswahl als Leitfaden dient, sondern die im Deutschunterricht wichtigsten und gängigsten Kontextbildungen als Ausgangspunkt genommen werden.

1. Thematische Textsequenzen

Thematisches Vorgehen bestimmt z. Zt. immer stärker den Literaturunterricht, ablesbar etwa an Modellen für den Kursunterricht in der Sekundarstufe II oder an neueren Lesebüchern; in „westermann texte deutsch“ 6. Schuljahr finden sich z. B. folgende Themen, denen Textsequenzen zugeordnet sind: „Wie Erwachsene mit Kindern umgehen“, „Nachgeben oder sich wehren?“, „Außenseiter“, „Abenteuer – klassisch und modern“. Durch die thematische Einbindung wird dem Sinnbildungsprozeß von vornherein eine gewisse Ausrichtung gegeben, die den Schülern als Leitfaden bei der Suche nach Sinndimensionen dient und die Koordination im Unterrichtsverlauf erleichtert. Einerseits wird dabei die *Komplexität* des einzelnen Textes durch die Unterordnung unter das Thema *reduziert*, andererseits können neue, textübergreifende semantische Beziehungen hergestellt und sonst schwer leistbare *Sinndifferenzierungen im vergleichenden Vorgehen* entwickelt werden.²⁴ Zu vermeiden ist allerdings, daß aus den einzelnen Texten nur noch jeweils eine einzige These herausgelesen wird, die sich mit der anderer Texte konfrontieren läßt: bei solchem Vorgehen wird der literarischen Sinnbildung ihr prozeßhafter, strukturorientierter Charakter genommen. Bei einem Unterrichtsvorhaben ‚Gestörte Kommunikation‘ z. B. – ein besonders ergiebiges Thema für die Arbeit mit fiktionalen Texten – wäre es eine arge Verkürzung, wenn K. Valentins *Buchbinder Wanninger*, Zuckmayers *Hauptmann von Köpenick*, Musils *Tonka*, Hofmannsthals *Schwieriger* auf je eine

bestimmte Aussage über die Störung von Kommunikation reduziert würden; wohl aber kann die Textsequenz für die Schüler Anlaß sein, Probleme der zwischenmenschlichen Verständigung von verschiedener Seite her in den Blick zu bekommen, sich ihrer bewußt zu werden und eine Sensibilität dafür zu entwickeln.

Der Sinnbildungsprozeß läuft beim thematischen Vorgehen genauer betrachtet auf zwei Ebenen ab. Einerseits wird vom Schüler bestehende Problemerkfahrung an den Text herangetragen und mit ihm in Beziehung gesetzt, andererseits werden die verschiedenen zusammengestellten Texte miteinander konfrontiert; es geht deshalb einerseits um einen bereits interiorisierten, andererseits um einen als Text vorliegenden Kontext. Voraussetzung für das Gelingen thematisch orientierter Sinnbildung sind Texte, bei denen der thematische Aspekt tatsächlich als zentrale Sinndimension gesehen werden kann. Sonst entsteht ein Widerspruch zwischen der innertextlichen Sinnkonstitution und den auf andere Probleme zielenden außertextlichen Bezügen. Der Lehrer, in der Not, zu einem Thema Material finden zu müssen, verfällt leicht in den Fehler, unpassende Texte auszuwählen, bei denen dann nur ein marginaler Aspekt interessiert.

2. Epochenstil als Zeichen und literarische Reihen

Die Untersuchung epochaler Stile und damit verbunden die Einordnung von Texten in die geschichtliche Evolution der Literatur ist lange eine vorherrschende unterrichtliche Methode gewesen. Die Kritik, die zu ihrer Zurückdrängung geführt hat, konkretisiert sich vor allem in den Vorwürfen, literarische Epochen seien, wenn sie losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen gesehen werden, reine Konstrukte und Stiluntersuchungen seien Ausdruck eines formalistischen Literaturverständnisses. Semiotisch gesehen trägt jene Art von Stiluntersuchung nichts zur Sinnbildung bei, die darauf ausgerichtet ist, die Wahrscheinlichkeit im Auftreten bestimmter stilistischer Elemente statistisch zu erfassen. Damit ist im Unterricht tatsächlich wenig anzufangen. Gewöhnlich ist jedoch in der Schule der Stil, wenn auch nicht immer bewußt, als Zeichen und d.h. als Träger von Sinn betrachtet worden (in traditioneller Sprache: der Stil wird als Ausdruck von etwas verstanden).²⁵ Der Stil des Rokoko erscheint so nicht als bloß formales Phänomen, sondern als Manifestation eines bestimmten Le-

bensgefühls, das sich mit Attributen wie ‚leicht‘, ‚spielerisch‘, ‚heiter‘, ‚hedonistisch‘ usw. charakterisieren läßt (wobei es weniger um das einmal real vorherrschende als um ein literarisch-utopisches Lebensgefühl geht – in diesem Sinne handelt es sich nicht um direkte Widerspiegelung, was häufig übersehen wurde). Formalistisch braucht also Stiluntersuchung nicht zu sein. Als Konstrukte sind literarische Epochenstile allerdings in gewisser Weise zu betrachten, wobei das in semiotischer Sicht kein Vorwurf zu sein braucht. Die Sinndeutung von Epochenstilen stellt gerade ein besonders prägnantes Beispiel für eine in der Rezeption hergestellte Konkretisation dar, bei der die sinntragende Einheit erst entsteht. Elemente verschiedener Texte werden zum übertextlichen Zeichen Stil kombiniert und dieses wird als sinnhaftes verstanden. Damit realisiert sich auf einer spezifischen Ebene die semantische Assoziierungstendenz literarischer Texte: der referentiell nicht festgelegte fiktionale Text ist offen für die Anbindung an andere Texte, so daß es zur Bildung eines textübergreifenden *Superzeichens* kommt. Das Verständnis des Stils als eines solchen Superzeichens ist dabei keineswegs eine literaturwissenschaftliche Marotte, sondern außerhalb der Wissenschaft, wenn auch weniger reflektiert, ebenso zu beobachten und außerordentlich wirksam: auf diese Weise ist etwa die Popmusik für eine Jugendgeneration zum zentralen Zeichen und Ausdruck eines neu aufbrechenden Lebensgefühls geworden. Auch in der Begegnung mit fremden Kulturen ist dieses Superisierungsphänomen häufig festzustellen: so ist etwa der Stil fernöstlicher Kunst als Ausdruck einer dem Europäer fremden Vereinigung von Geistigkeit und ästhetischer Empfindung oder als Ausdruck einer abgeklärten weisen Lebenshaltung verstanden worden. Wie die Sinnkonstitution von Stilen selbst einem dynamischen Prozeß unterliegt, zeigt die Diskussion um Stilbegriffe. So hat die Ausgliederung des Mannerismus, seine Konstituierung als selbständige Einheit, die nicht nur Nachbildung der Renaissance ist, zur Entdeckung ganz neuer Sinn dimensionen geführt.

Eine Erweiterung erfährt der Superisierungsprozeß, wenn in literaturgeschichtlicher Perspektive verschiedene Stile miteinander verglichen werden. Bei solcher *Reihenbildung* (den Begriff der Reihe entnehme ich der Literaturtheorie des Russischen Formalismus) kann zusätzlicher Sinn generiert werden, indem das Verhältnis verschiedener Stile zueinander interpretiert wird. So ist es möglich, Walther von der Vogelweides direkten, farbigen, sinnlich vollen Stil als Auseinanderset-

zung mit der hochhöfisch verfeinerten Stilhaltung zu verstehen. Eine solche Betrachtungsweise ist besonders dann didaktisch fruchtbar, wenn ein Stil durch allzugroße Vertrautheit seine ehemalige innovative Wirkung verloren hat. So liegt der Walthersche Ton uns viel näher, erscheint uns moderner als etwa der Reinmarsche, aber eben deshalb wird das Umwälzende, das er zu seiner Zeit gehabt hat, nicht mehr voll realisiert. Im Vergleich mit Reinmar kann der historische Erwartungshorizont²⁶ vergegenwärtigt und die, informationstheoretisch gesprochen, historisch über die Jahrhunderte entstandene Redundanz abgebaut werden.

Statt wie gewöhnlich innerhalb der literarischen Reihenbildung das Spätere vor dem Hintergrund des Früheren abzuheben, kann auch umgekehrt verfahren werden. Ein Zurückverfolgen ist häufig der Weg vom Vertrauten zum Fremdartigeren und in diesem Sinne eigentlich der natürlichere Weg, obschon bei geschichtlicher Betrachtungsweise fast immer umgekehrt vorgegangen wird. Vor der Folie ‚Walther‘ würde der Reinmarsche Minnesang mit seiner Verabsolutierung des ästhetischen Weltverstehens, dem subtilen Genießen des Leidens und seiner Verwandlung in die schöne Klage als das Besondere erscheinen, das zwar nicht den historischen Erwartungshorizont, wohl aber den des heutigen, in die Vergangenheit vorstoßenden Lesers verfremdet. In der Kombination der beiden Zugangsweisen kann ein Verhältnis *gegenseitiger Verfremdung* hergestellt werden – jedes vergleichende Vorgehen ist wegen dieser Möglichkeit immer wieder semiotisch besonders fruchtbar. Dabei braucht nicht vorausgesetzt werden, daß zwischen den verglichenen Stilen oder Werken eine historisch nachweisbare direkte Beziehung wie bei Reinmar und Walther, wo eine dichterische Auseinandersetzung stattgefunden hat, vorhanden ist. Bedingung für die Vergleichbarkeit ist jedoch die Möglichkeit, daß Vergleichsebenen gefunden werden können. Diese Bedingung resultiert aus dem semiotischen Faktum, daß für jede Sinnerzeugung das Vorhandensein von Äquivalenzen und Oppositionen, die in ein dialektisches Verhältnis treten, notwendig ist. Aus diesem Grunde wählt man für stilistisch und literaturgeschichtlich orientierte Vergleiche Texte, die Parallelen aufweisen (z. B. dadurch, daß sie vom gleichen Thema handeln) und zugleich interessante Oppositionen bilden.

3. Biographische Sinnbezüge

Die Arbeit mit biographischen Sinnbezügen unterliegt in der Didaktik seit Aufkommen der werkorientierten Interpretation einer Kritik. In der früheren biographischen Methode trat der Text tatsächlich oft hinter dem Autor zurück, zumal wenn es Unterricht darauf abgesehen hatte, den Dichter als Vorbild hinzustellen. Damit war, semiotisch gesehen, der Text zu einer Funktion des Autors reduziert worden, die der relativen Situationsabstraktheit literarischer Texte widerspricht; bei Aussagen in der Fiktion kommt es nicht darauf an, daß sie auf das Bezugsfeld ²⁷ des Autors, auf seine Welt, verweisen, vielmehr stellen sie eine andere, fiktive Welt dar. Zwar erweckt die Fiktion zuweilen den Anschein von extremer Subjektgebundenheit, z.B. in der Lyrik, die oft wie intimste Ich-Aussage wirkt. Aber gerade da zeigt sich die Scheinhaftigkeit des Autorbezuges besonders deutlich: der Leser ist nämlich in keiner Weise darauf angewiesen, das Ich-Sagen im Gedicht auf den Autor als reale Person zu beziehen, um den Text verstehen zu können. Anonyme Gedichte sind ohne weiteres verständlich; das Ich büßt also seine deiktische Funktion, seinen Hinweisscharakter auf den tatsächlichen Sprecher, in der Fiktion ein. Dichter selbst haben sich immer wieder dagegen gewehrt, daß ihre Werke als biographisches Dokument gelesen oder aus der Biographie erklärt werden. So schreibt der alte Goethe in einem Brief an Zelter: „Ich habe nun noch eine besondere Qual, daß gute, wohlwollende, verständige Menschen meine Gedichte auslegen wollen und dazu die Spezialissima, wobei und woran sie entstanden seien, zu eigentlichster Einsicht unentbehrlich halten, anstatt daß sie zufrieden sein sollten, daß ihnen irgend einer das Spezielle so ins Allgemeine emporgehoben, damit sie es wieder in ihre eigene Spezialität ohne weiteres aufnehmen können.“²⁸ Der Literaturunterricht vergangener Zeiten hat gerade bei Goethe die Biographie nicht selten zum Hauptanliegen werden lassen, was dann dazu führte, daß die Schüler die Namen seiner Geliebten auswendig lernten.

Von solchem literaturfremden Biographismus kann ein Vorgehen abgegrenzt werden, das den literarischen Text in ein *dialektisches Verhältnis im Sinne von Äquivalenz und Verfremdung zu außertextlichen biographischen Informationen* stellt. Die Brechtsche Ballade *Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration* ist dann nicht ein Zeugnis für die Exilierung von

Brecht; wohl aber kann der Schüler durch die biographische Information veranlaßt werden, die vielleicht allzu anekdotisch aufgefaßte Ballade in ihrer existentiellen und gesellschaftlichen Relevanz zu erkennen und zugleich zu begreifen, wie im balladesken Geschehen der Autor sein eigenes Schicksal transzendiert in utopischer Ausrichtung, indem er, der sein Publikum und seine politischen Handlungsmöglichkeiten zu verlieren droht, im Laotse das Bild eines Weisen entwirft, dem trotz des Exils Publikum und Wirkung erhalten bleiben, nicht durch eigene Kraft, sondern durch das, was Appell an den Leser wird: „Denn man muß dem Weisen seine Weisheit erst entreißen.“ Die Herstellung biographischer Sinnbezüge ist didaktisch in vielen Fällen günstig, weil die Schüler bei fiktionalen Texten wegen der relativen Kontextunabhängigkeit keinen rechten Ansatzpunkt zur Sinndeutung finden; leicht stellt sich für sie der Eindruck her, der fiktionale Text schwebe irgendwie im luftleeren Raum. Der Bezug auf Biographisches ist ein leicht nachvollziehbarer Ansatzpunkt für die Interpretation, der freilich nicht als erschöpfend erscheinen darf. Wenn jedoch deutlich bleibt, daß der Text immer auch die biographische Erfahrung transzendiert, dürfte die Offenheit für die Herstellung weiterer Sinnbezüge ohne weiteres gegeben sein.

Neben den biographischen Bezügen als Einstieg in den Sinnbildungsprozeß ist der ‚Autor‘ als superisiertes literarisches Faktum²⁹ semiotisch bedeutsam. Immer wieder hat der Leser die Tendenz, bei der Lektüre die gewonnenen Sinngehalte zu einer *virtuellen Einheit* ‚Autor‘, die mit der psychophysischen Existenz des Schriftstellers wenig zu tun hat, zu konkretisieren. In diesem Sinne sagt man dann etwa: „Dieser Autor bedeutet mir viel“, oder man geht in den Buchladen und verlangt einen „Simmel“, weil der Autornamen schon die Garantie für bestimmte Sinngehalte ist. Solche Autorkonkretisation bringt natürlich die Gefahr schematisierter Lektüre mit sich, andererseits ist sie eine Hilfe, sich eine nicht vertraute Ausdrucksweise zu erlesen – so kann etwa Trakls Lyrik erschlossen werden, indem man zunächst versucht, sich ein Bild von dem, was typisch Trakl ist, zu verschaffen. Die literarische Autorkonkretisation bildet zudem ein Identifikationsangebot und einen Bezugspunkt in der eigenen Auseinandersetzung mit der Welt: Deshalb kann es durchaus sinnvoll sein, Schülern etwa Kafka bzw. das Kafkaeske als eine zeichenhafte Einheit zu vermitteln, die ihnen als solche Struktur Erfahrungen im Begreifen der eigenen Existenz und in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglicht.

4. Literatursoziologische Deutung

Das literatursoziologische Vorgehen ist in den letzten Jahren von vielen Deutschdidaktikern (z. B. vom Bremer Kollektiv) als die grundlegende Methode im Deutschunterricht vertreten worden. Innerhalb des breiten Spektrums literatursoziologischer Richtungen sind vor allem diejenigen Ansätze für die literarische Verstehensproblematik relevant, die über den gesellschaftlichen Bezug Sinngehalte erschließen und nicht bloß eine mehr oder weniger positivistische Untersuchung des äußeren Umfelds (etwa im Sinne der Produktions- und Vertriebsverhältnisse als soziologischer Daten) leisten. Wenn etwa Kellers Erzählungen im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse im zünftig-bürgerlichen Zürich gesehen werden, kann die durch Humor und Satire mannigfaltig gebrochene Auseinandersetzung des Autors mit bürgerlichen Werten besonders deutlich herausgearbeitet werden. Verfehlt wird die literarische Sinnbildung allerdings, wenn der Umgang mit fiktionalen Texten nur noch der historischen Information dient. Das geschieht etwa bei einer Behandlung des *Untertanen* von H. Mann und der *Buddenbrooks* von Th. Mann, wenn sie, wie in einem veröffentlichten Modellvorschlag, unter die folgenden Lernziele gestellt ist:

„Phasen-Lernziele

1. Einsicht in den Zusammenhang von politischer und wirtschaftlicher Entwicklung des Bürgertums vor und im Kaiserreich
2. Erfassung und Differenzierung bürgerlicher Ideologien im Kaiserreich
3. Einsicht in Sozialisation und Psychologie des Bürgertums“³⁰

Offenbar muß hier der Deutschunterricht als Kompensation für den im Abbau befindlichen Geschichtsunterricht erhalten! Für einen recht verstandenen literatursoziologischen Umgang mit Literatur ergeben sich allerdings methodische Schwierigkeiten, an denen manch gutgemeinter Ansatz von Lehrern in der letzten Zeit gescheitert ist. Das notwendige gesellschaftshistorische Wissen ist bei den Schülern kaum je vorauszusetzen und eine Kooperation mit dem Gesellschaftslehre- oder Geschichtsunterricht oft schwer zu realisieren. Die notwendige Information muß also meist im Deutschunterricht selbst geliefert werden und droht dabei verkürzt auszufallen, da sie nur gedrängt gegeben werden kann. Um Klischeebildungen zu verhindern, die in der Literatursoziologie rasch um sich greifen, empfiehlt sich ein

exemplarisches Vorgehen durch Beiziehen einzelner Dokumente. Der literarische Text wird dabei nicht auf eine gesellschaftliche Epoche schlechthin bezogen, sondern mit nichtliterarischen, soziohistorischen Dokumenten konfrontiert. In diesem Sinne wird man etwa Grimms Hausens *Simplicissimus* mit Chroniken und anderen Quellen zum Dreißigjährigen Krieg vergleichen. In der durch Text und Kontext zu leistenden Sinnkonstitution kann sich erweisen, wie durch den literarischen Text soziohistorische Gegebenheiten auf eine Ebene reflexiver Infragestellung und Relativierung gehoben werden und zugleich gesellschaftlich-geschichtliche Erfahrung sinnintensiv vermittelt wird. Ein barockes Kriegs- und Vergänglichkeitsgedicht vermag dem Schüler so durch analoges Verstehen eine Grenzerfahrung nachvollziehbar und Historisches damit aktuell zu machen und zugleich Anstoß zum Nachdenken über historische Gegebenheiten und ihre literarische Verarbeitung zu sein. Literatursoziologisches Vorgehen zielt also nicht auf die Kenntnis historischer und gesellschaftlicher Faktizität, sondern ist eine Suche nach sinnhaften Strukturen, mit denen diese *begreifbar* und *überschreitbar* wird.

5. Wirkungsgeschichtlicher Zugang

Der Zugang zu Sinndimensionen über die Rezeption durch andere ist Teil des alltäglichen Umgangs mit Texten. So können dadurch, daß jemand begeistert von einem Theaterstück erzählt, einem plötzlich Sinnaspekte aufgehen, die man vorher gar nicht gesehen hat. Entsprechend werden Schüler von der Art und Weise, wie der Lehrer zu bestimmten Texten steht, stark beeinflusst. In der Hermeneutik ist – vor allem durch H.-G. Gadamer – gezeigt worden, daß der Sinn von Texten sich überhaupt durch die Wirkungsgeschichte konstituiert und von daher einer ständigen Evolution unterworfen ist. Neben dieser sich ohnehin ergebenden Auswirkung der Rezeptionsgeschichte eines Textes auf das Verständnis können Rezeptionsdokumente im Unterricht auch gezielt zum Semioseprozeß eingesetzt werden. Es geht dabei nicht darum, Interpretationen, Kritiken, Leseräußerungen usw. einfach als richtige Sinndeutungen zur Kenntnis zu nehmen, aber ebenso wenig nur darum, Rezeptionsgeschichte als historisches Faktum zu untersuchen. Die Auseinandersetzung mit Rezeptionsdokumenten kann für den Schüler – aufgrund von Übereinstimmung oder

Widerspruch – eine Möglichkeit sein, selbst neue Sinndimensionen im Werk zu sehen und zugleich zu erfassen, daß ein und derselbe Text in verschiedenen Sinnbezügen gesehen werden kann (man denke etwa daran, wie reizvoll eine entsprechende Arbeit am *Hamlet* wäre). Um einen tatsächlichen Semioseprozeß in Gang zu setzen und nicht ein bloßes Zur-Kennntnis-Nehmen zu fördern, muß zu den Rezeptionszeugnissen eine prüfende Haltung eingenommen werden: sie sind mit dem Text zu konfrontieren und auf ihre Berechtigung (nicht auf ihre Richtigkeit!) zu befragen; semiotisch gesprochen stellen sie Interpretanten dar, die die Schüler zu neuen Interpretantenbildungen anregen sollen. Es geht auch hier wie immer bei Semioseprozessen um ein *entdeckendes* Vorgehen: es gilt zu suchen, was für Sinndimensionen im Text gesehen werden können. Darüber hinaus bietet der Umgang mit Rezeptionsdokumenten natürlich die Möglichkeit, Einsicht in die Abhängigkeit der Sinndeutungen von ihren Bedingungsfaktoren zu fördern, wenn entsprechende Zusammenhänge mit aufgearbeitet werden.

6. Bezug zur eigenen Erfahrungswelt

Auf die Rolle, die die eigene Erfahrungswelt des Rezipienten bei der Sinnkonstitution spielt, ist in diesem Aufsatz schon mehrfach andeutungsweise hingewiesen worden. Wenn sie hier als letzter Kontextbezug erörtert wird, so soll damit nicht zum Ausdruck gebracht werden, daß sie am wenigsten bedeutsam sei; vielmehr besteht die Problematik umgekehrt darin, daß dieser Aspekt so sehr in alle anderen hineinspielt, daß er nur schwer ausgrenzbar ist. Denn wenn der literarische Sinnbildungsprozeß als einer verstanden wird, bei dem das verstehende Subjekt einen besonderen Anteil als aktiver Mitspieler hat, so stellt die hier abzuhandelnde Dimension nicht eine Möglichkeit von literarischer Sinnbildung neben anderen, sondern einen ihrer *notwendigen* Aspekte dar. Jedes Verstehen literarischer Texte besteht darin, daß der Rezipient den Text in seine über frühere Erfahrung gewonnenen Sinnstrukturen einfügt und diese dabei zugleich in Bewegung geraten läßt. Die Rede soll hier allerdings weniger von dem immer unausgesprochen hineinspielenden Erfahrungshorizont als von dessen ausdrücklicher Thematisierung zum Zwecke der Sinnbildung sein. Besonders jüngere Schüler neigen dazu, bei der Textbesprechung spontan eigene Erlebnisse, die in irgendwelcher Art mit dem Text zu

tun haben, einzubringen. Bleibt es bei bloß punktuellen Assoziationen, ist für den Sinnbildungsprozeß nicht viel gewonnen. Der Bezug zur Erfahrungswelt führt aber zu einer *wechselseitigen Erhellung* von Text und eigener Erfahrung, wenn statt des assoziativen Hinüberspringens eine differenzierende, vergleichend-prüfende, strukturerschließende und auch absetzende Gegenüberstellung geleistet wird. Am geläufigsten ist ein solches Verfahren in der Fabelbehandlung: zur Sinnerhellung läßt man Schüler Beispiele aus ihrer Welt zu den Fabeln finden – wobei freilich nur dann ein wirklicher Sinnbildungsprozeß stattfindet, wenn die Beispiele nicht bloß Beleg für eine bereits herausgearbeitete, feststehende abstrakte Lehre sind, sondern ein ganzes Spektrum von Sinnbezügen einer Fabel deutlich werden lassen.

Bei der Bezugnahme auf die Erfahrungswelt ist wiederum die Doppelheit von Äquivalenz und Verfremdung bestimmend. Indem der Leser im literarischen Text eigene Erfahrung wiederfindet, wird er sich über diese klar und begreift zugleich den Text; ein solches *Wiedererkennen* trägt zur identitätsstabilisierenden Wirkung der Fiktion bei. Zugleich aber wird durch die Fiktion die eigene Erlebniswelt *verfremdet*, was den Umgang mit ihr beunruhigend macht. Der Doppelaspekt mag sich bei einer Lektüre von Salingers *Fänger im Roggen* (*The Catcher in the Rye*) etwa darin zeigen, daß der Schüler einerseits durch die Hauptgestalt Probleme ausgedrückt sieht, die ihn selbst beschäftigen, andererseits aber in der Konsequenz, mit der die Position im Text durchgehalten wird, sich zugleich mit etwas Fremdem konfrontiert sieht (abgesehen von der Darstellung einer ganz anderen Umwelt). Der in solcher Fremdheit begründeten Widerständigkeit fiktionaler Texte weicht der Leser allerdings oft aus. Literarischer Unterricht hat nicht zuletzt seine Aufgabe darin, dem Schüler zu zeigen, wie man sich dem verfremdenden Anspruch der Fiktion stellen kann. Die damit gegebene Verunsicherung von Identität kann im Unterricht aufgefangen werden durch die Tatsache, daß man sich gemeinsam um den Text bemüht. Insofern sie den Einzelnen nicht bestätigt in seinem Weltverständnis, ist die Fiktion auf eine die Identität neu konstituierende Interaktion ausgerichtet. Die große tragische Wirkung ebenso wie die in-Frage-stellende Satire setzen deshalb im Grunde ein Publikum, eine Gemeinschaft und nicht einen einzelnen Leser voraus. Das Aufkommen des Unterhaltungsromans im 18. Jahrhundert ist nicht zufällig mit der Verbreitung des individuellen Lesens verbunden. Daß es heute in der zu isoliertem Konsum tendierenden Kulturindustrie im-

mer weniger ein kommunizierendes Publikum gibt, dürfte einer der Gründe für die zunehmende Wirkungslosigkeit literarischer Kommunikation sein. An die Stelle der Auseinandersetzung mit Texten tritt der unterhaltende Genuß schematischer Literatur, in seiner Art auch legitim, aber folgenlos. In ihm wird das Fremde zum bekannten Stereotyp, z. B. zum Schema des Kriminalromans, des Western usw. Über diese Literatur kann man kaum diskutieren, ein Deuten ist nicht notwendig, da sie auf ein unmittelbares Verstehen angelegt ist (man kann davon erzählen, wie man etwa von spannenden Filmen erzählt); die problematisierende Fiktion als eine zu deutende und verfremdende fördert und fordert die Auseinandersetzung. Schule kann ein Ort solcher Auseinandersetzung sein und ist damit nicht bloß Lernstätte, sondern ein gesellschaftlicher Raum, in dem sich die fiktionale Kommunikation realisiert.

Oft ergeben sich dabei schwer zu meisternde Probleme, da der Erfahrungshorizont, den die einzelnen Schüler in den Deutungsprozeß einbringen, sehr unterschiedlich sein kann. Eben darin kann aber auch eine Chance gesehen werden, insofern Diskussion und Gespräch zugleich zu einer *Verständigung über die eigene Erfahrungswelt* werden. Indem der literarische Text die Konfrontation mit dem persönlichen Erfahrungshorizont provoziert, macht er diesen kommunizierbar. Das bedeutet freilich, daß den Schülern zugestanden werden muß, Erfahrungen zu erläutern. Allzu häufig wird dies als etwas, was mit der Sache nichts zu tun habe, abgewürgt. So wären etwa bei der Besprechung eines Textes, in dem es um Angst geht, durchaus persönliche Angsterlebnisse zu erzählen, wenn sie die Folie für den eigenen Bezug zum Text darstellen.

V. Zum Umgang mit Texten jenseits der Sinnerschließung

Mit dem strukturalen Verfahren am Text, den thematischen Textsequenzen, dem Epochenstil als Zeichen und den literarischen Reihen, den biographischen Sinnbezügen, der literatursoziologischen Deutung, dem wirkungsgeschichtlichen Zugang und dem Bezug zur eigenen Erfahrungswelt sind die wichtigsten Kontexte, die für den Semioseprozeß im Unterricht beigezogen werden, behandelt. Die Aufstellung ist allerdings nicht erschöpfend: es macht gerade die Multivalenz

fiktionaler Sinndeutung aus, daß eine nicht abgrenzbare Anzahl von Kontexten herangezogen werden kann. Unberücksichtigt ist z. B. der Zugang über psychologische Modelle (Freudsche Tiefenpsychologie, Interaktionspsychologie usw.) geblieben.

Der Umgang mit Texten beschränkt sich in der Schule nicht auf die Sinnerschließung. Wenn darauf in diesem Aufsatz das Schwergewicht gelegt worden ist, liegt das nicht nur an der Anlage des Bandes, sondern ist zugleich Ausdruck davon, daß die Entwicklung literarischer Semiosiefähigkeit und damit die *Entfaltung des Sinnpotentials* literarischer Texte m. E. im Literaturunterricht im Vordergrund stehen sollten. In den letzten Jahren hat bis in staatliche Richtlinien hinein eine Verlagerung des Interesses auf die Metaebene der *Hinterfragung* von Texten stattgefunden: soziologische Bedingungsfaktoren, historische Hintergründe, Verhältnisse des literarischen Marktes usw. machen den Hauptinhalt von Literaturunterricht aus – aber daß der Text selbst ein Anlaß produktiver Sinnbildung sein kann, wird darüber vergessen. In der hier entwickelten Grundlegung des Literaturunterrichts wird das In-Gang-Setzen dynamischer Sinnbildungsprozesse als das betrachtet, was Beschäftigung mit Literatur in der Schule erst lohnend macht.

Immerhin sei auf die folgenden unverzichtbaren Aspekte des Umgangs mit Texten jenseits der Sinnerschließung hingewiesen: in der Fiktion werden *außerästhetische Werte* (der Begriff im weitesten Sinne verstanden) in eine neue Konstellation gebracht und damit problematisiert. Der fiktionale Text stellt deshalb einen Appell dar, sich mit diesen Wertproblemen auseinanderzusetzen (man denke an das Toleranzproblem im *Nathan*, das Problem des Rechtsempfindens im *Michael Kohlhaas* usw.). Es ist deshalb als eine adäquate Reaktion der Schüler zu betrachten, wenn sie über den Text hinaus die angeschnittenen Probleme diskutieren wollen und etwa nach einer Lektüre der *Verlorenen Ehre der Katharina Blum* von Böll über die Massenpresse Informationen haben wollen, um die Problematik aufzuarbeiten. In solchen Fällen wird der Rahmen fiktionaler Sinnbildung gesprengt: die Auseinandersetzung mit der Realität setzt ein. Es ist unsinnig, eine solche Ausweitung abzublocken, da sie gerade Ausdruck einer lebendigen Begegnung mit dem fiktionalen Text darstellt. Zu vermeiden ist bloß ein Verfahren, das die Aussagen des fiktionalen Textes selbst als unbefragte Informationen über Realität verwendet: auch ein Roman von Fontane ist kein verbürgtes Dokument über die großbourgeoise

Gesellschaft Berlins, sondern bedarf, um historische Aussage zu werden, der kritischen Realitätsprüfung.

Auf anderer Ebene liegen diejenigen unterrichtlichen Tätigkeiten, die die Auseinandersetzung mit dem *literarischen Markt* betreffen. Wie Bücher entstehen, wie sie vertrieben werden, sind die Rahmenbedingungen literarischer Kommunikation und sollten dem Schüler bekannt gemacht werden. In neueren Unterrichtswerken findet sich dieser Bereich im allgemeinen ausführlich aufgearbeitet. Er trägt nicht unmittelbar zur Sinnbildung bei, ermöglicht aber den Zugang zum Buch und macht die äußeren Bedingungen literarischer Kommunikation durchschaubar.

Eine dritte Ebene des Literaturunterrichts jenseits der Verstehensproblematik stellt die *Aneignung gewisser literarischer Verfahrensweisen* dar: Schüler sollen zwar nicht zu Schriftstellern erzogen werden, aber die Fähigkeit, lustige Geschichten zu erfinden und Satiren zu schreiben, dürfte, wenn auch am Rande, auch Ziel des Deutschunterrichts sein.

Wenn man bedenkt, daß mit diesen Ausführungen noch nichts gesagt worden ist über den Umgang mit unterhaltenden Formen von Literatur, über die speziellen Probleme der Medienerziehung und der Sachkommunikation, über die Ausbildung in schriftlicher und mündlicher Kommunikation, über Reflexion auf Sprache, so mag man sich fragen, wie dies alles im Fach Deutsch Platz finden soll. Für den Umgang mit fiktionaler Literatur jedoch kommt es nicht darauf an, daß in irgendeiner Hinsicht eine Vollständigkeit erreicht wird. Dies würde der Unabgeschlossenheit des literarischen Kommunikationsprozesses gerade widersprechen. Ein *lebendiges Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten* ohne Zwang zur Absolvierung eines bestimmten Pensums verspricht immer noch einen besseren Unterricht als ein *starres Verfolgen festgesetzter Lernziele*.

Anmerkungen

¹ Zu letzterer vgl. meinen Aufsatz: Das vergällte Lesevergnügen. Zur Didaktik der Unterhaltungsliteratur. In: Jörg Hienger (Hrsg.), Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung, Göttingen 1976 (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1423), S. 98 ff.

- ² Vgl. Hans Magnus Enzensberger, Ein bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: päd. extra 18/19, 1976, S. 34.
- ³ Vgl. Heinz Hillmann, Rezeption – empirisch. In: Hartmut Heuermann, Peter Hühn, Brigitte Röttger (Hrsg.), Literarische Rezeption, Paderborn 1975 (ISL 4), S. 113 ff.
- ⁴ Hermann Helmers, Fortschritt des Literaturunterrichts. Modell einer konkreten Reform, Stuttgart 1974 (Zur Praxis des Deutschunterrichts 3), S. 158 ff.
- ⁵ Lothar Wittmann, Johann Peter Hebel's „Spiegel der Welt“, Frankfurt a. M. 1969, S. 104 ff.
- ⁶ Rolf Geißler, Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik, Hannover 1973², S. 92.
- ⁷ Zur Entautomatisierung vgl. Viktor Šklovskij, Die Kunst als Verfahren. In: Jurij Striedter (Hrsg.), Russischer Formalismus, München 1971 (UTB 40), S. 3 ff. Vgl. auch den Begriff „Konkretes Sehen“ bei S. J. Schmidt, das als „polyperspektivische Sehweise ohne eine dominante/restriktive Rezeptionsperspektive“ definiert wird. Siegfried J. Schmidt, Ästhetizität. Philosophische Beiträge zu einer Theorie des Ästhetischen, München 1971 (Grundfragen der Literaturwissenschaft 2), S. 21. Zur „emanzipatorischen Rolle“ ästhetischer Texte S. 89 ff. Zum kreativen Textumgang vgl. ferner: Heinz-Jürgen Kliever, Eingreifendes Denken oder dumme Ideen – Kreativität im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 32, 1976, S. 518 ff.
- ⁸ Vgl. Dieter Wellershoff, Gelegenheit zur Erfahrung. Über den Umgang mit Gedichten. In: Praxis Deutsch 11, 1975, S. 3.
- ⁹ Vgl. vor allem Felix V. Vodička, Die Konkretisation des literarischen Werks – Zur Problematik der Rezeption von Nerudas Werk. In: Rainer Warning (Hrsg.), Rezeptionsästhetik, München 1975 (UTB 303), S. 84 ff. Der Begriff ist u. a. von H. R. Jauf und W. Iser aufgenommen worden.
- ¹⁰ Vgl. Jean Baptiste Fages, Den Strukturalismus verstehen. Einführung in das strukturelle Denken, Gießen 1974, S. 10.
- ¹¹ Siegfried J. Schmidt, Elemente einer Textpoetik. Theorie und Anwendung, München 1974, S. 42.
- ¹² Dazu vgl. Johannes Anderegg, Fiktionalität, Schematismus und Sprache der Wirklichkeit. Methodologische Überlegungen. In: J. Hienger (Hrsg.), Unterhaltungsliteratur, S. 20 ff.
- ¹³ Zum strukturalen Verfahren im Unterricht vgl. v. a. Hans Kügler, Literatur und Kommunikation. Modi literarischer Kommunikation im Unterricht, Stuttgart 1975²; ders., „Der hinzugefügte Intellekt“. Strukturelle Methode und hermeneutisches Verstehen. In: Otfried Hoppe (Hrsg.), Kritik und Didaktik des literarischen Verstehens, Kronberg/Ts. 1976 (Scriptor Taschenbücher), S. 110 ff.
- ¹⁴ Vgl. Geißler, a. a. O., S. 96.
- ¹⁵ Lesen Darstellen Begreifen, Ausgabe C, 6. Schuljahr, Hirschgraben-Verlag Frankfurt a. M. 1972³, S. 100.
- ¹⁶ Dazu vgl. v. a. Jurij M. Lotman, Die Struktur literarischer Texte, München 1972 (UTB 103), S. 33 ff.
- ¹⁷ Dazu vgl. z. B. Jürgen Link, Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine programmierte Einführung auf strukturalistischer Basis, München 1974 (UTB 305), S. 71 ff.

- ¹⁸ Dazu vgl. v. a. Charles W. Morris, Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie, München 1975² (Reihe Hanser 106), S. 97 ff.
- ¹⁹ Zur analogen Kommunikation vgl. v. a. Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1974⁴, S. 61 ff.
- ²⁰ Vgl. z.B. Jean Piaget/Bärbel Inhelder, La psychologie de l'enfant, Paris 1971⁴.
- ²¹ Emil Staiger, Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters, Zürich 1953².
- ²² Karlheinz Fingerhut, Über das In-Gebrauch-Nehmen historischer Literatur in der Schule. Anmerkungen zu historischem und kritischem Verstehen als Lernziele der ideologischen Literaturdidaktik. In: O. Hoppe (Hrsg.), Kritik und Didaktik des literarischen Verstehens, S. 207 ff.
- ²³ Zur Semantisierung der Kontexte vgl. z.B. Jurij M. Lotman, Die Analyse des poetischen Textes, Kronberg/Ts. 1975 (Scriptor Taschenbücher), S. 180 f.
- ²⁴ Zum Problem der Textsequenzen vgl. Karlheinz Fingerhut, Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht. Beiträge zu einer Theorie lernziel- und lernbereichsorientierter Textsequenzen, Frankfurt a.M. 1974.
- ²⁵ Dazu vgl. v. a. Johannes Anderegg, Literaturwissenschaftliche Stiltheorie, Göttingen 1977 (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1429), S. 50 ff.
- ²⁶ Begriff nach Hans Robert Jauß.
- ²⁷ Vgl. J. Anderegg, Fiktionalität, Schematismus und Sprache der Wirklichkeit, a. a. O.
- ²⁸ Goethe an C.F. Zelter, 27. 3. 1830.
- ²⁹ Vgl. F. V. Vodička, Die Konkretisation des literarischen Werks, S. 101 ff.
- ³⁰ Friedrich Behnken u. a., Deutsches Bürgertum in der Literatur, am Beispiel Heinrich und Thomas Mann. In: Hans-Georg Hölsken/Wolfgang W. Sauer/Ralf Schnell (Hrsg.), Sprache, Literatur und Kommunikation, Stuttgart 1974 (Zur Praxis des Deutschunterrichts 1), S. 115.